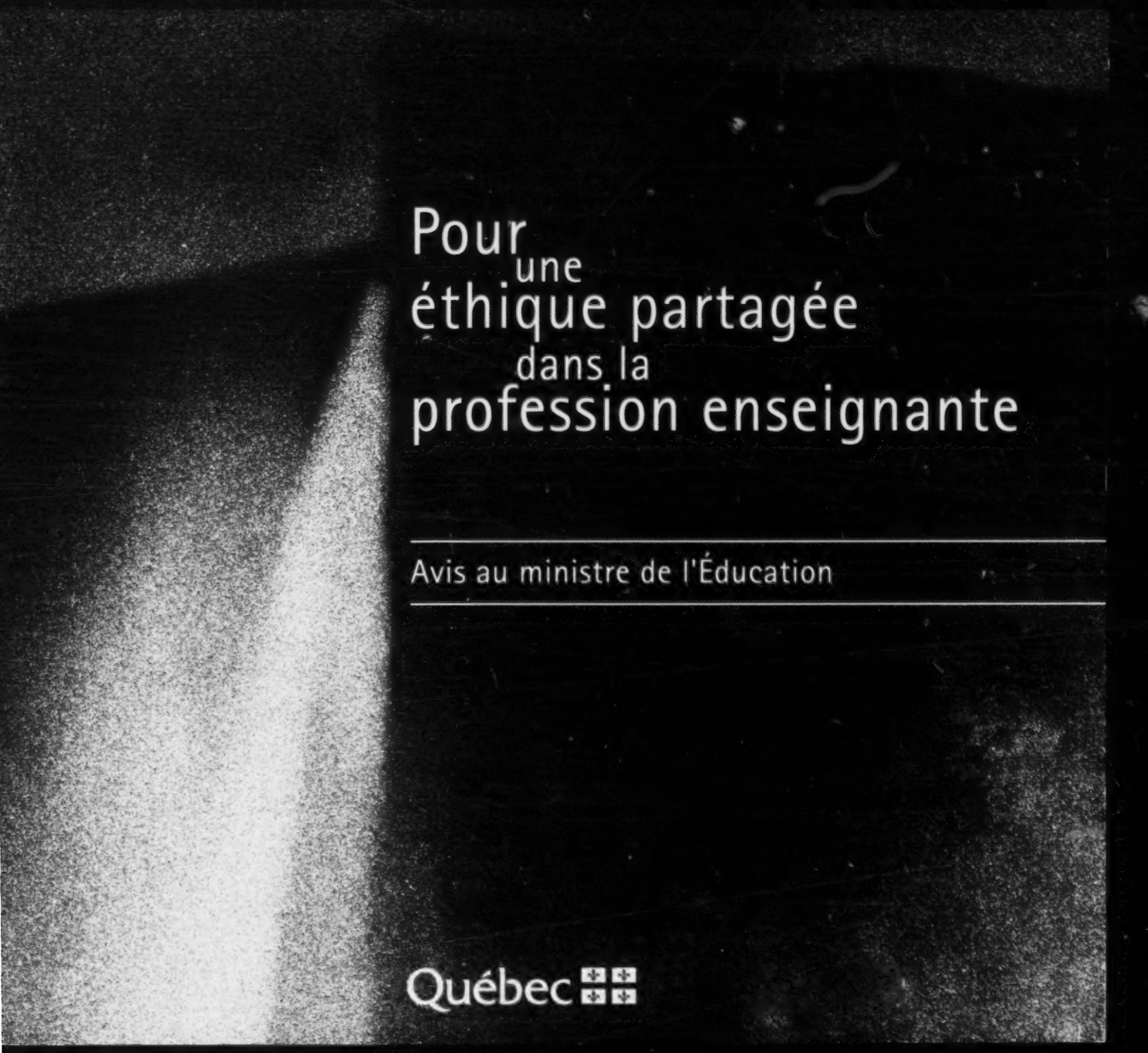
**Comité d'orientation
de la formation
du personnel enseignant**



Pour une éthique partagée dans la profession enseignante

Avis au ministre de l'Éducation

Québec

105-00051/

**Comité d'orientation
de la formation
du personnel enseignant**

Pour une éthique partagée dans la profession enseignante

Avis au ministre de l'Éducation

**Le présent avis a été adopté
le 12 mars 2004.**

REMERCIEMENTS

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant tient à souligner tout particulièrement la contribution de MM. Clermont Gauthier et Denis Jeffrey de l'Université Laval qui, par la rédaction d'un document préparatoire et les échanges d'idées qu'il a eus avec eux, ont permis aux membres d'approfondir leur compréhension des enjeux de l'éthique dans l'enseignement et ont inspiré l'élaboration du présent avis.

Le COFPE remercie aussi M[mes] Marie-Paule Desaulniers de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Colette Gervais de l'Université de Montréal, Lorraine Godin de la Commission scolaire de Portneuf, Christiane Gohier de l'Université du Québec à Montréal et M. Guy Bourgeault de l'Université de Montréal pour leur participation à sa réflexion sur l'éthique.

Le présent avis a été préparé par

Joce-Lyne Biron
Secrétaire-coordonnatrice du COFPE
joce-lyne.biron@meq.gouv.qc.ca

L'avis est publié sur le site www.cofpe.gouv.qc.ca .

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2004 — 03-00894

ISBN 2-550-42362-3

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2004

« L'éducation est un lieu de la parole tenue. »

Philippe Meirieu

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos

Introduction 1

Chapitre 1 Éthique et travail enseignant au quotidien 5
1.1 L'éducation : un projet essentiellement éthique 5
1.2 L'accompagnement des élèves 6
1.3 Des interactions visant la réussite éducative 8
1.4 Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans la réussite éducative 8
1.5 Les relations avec les parents 9

Chapitre 2 Éthique et responsabilité collective des enseignantes, des enseignants et des autres partenaires de l'éducation 11
2.1 Le contexte d'exercice de la profession enseignante 11
2.2 Un professionnalisme collectif 12
2.3 Le conseil d'établissement 14
2.4 Une école responsable 15

Chapitre 3 Éthique, valeurs, normes et balises pour l'exercice de la profession enseignante 19
3.1 L'encadrement professionnel 19
3.2 Des éléments pour un cadre de référence éthique 20
3.2.1 Valeurs 20
3.2.2 Obligations, responsabilités et normes 21
3.2.3 Compétences professionnelles 22
3.3 L'effet professionnalisant d'un cadre de référence éthique 23
3.4 Privilégier un cadre de référence éthique à un code de déontologie 23

Chapitre 4 Ancrer la préoccupation éthique en formation initiale et en formation continue 29
4.1 Un souci éthique à développer 29
4.2 Des aspects du référentiel de compétences liés à l'éthique 30
4.3 Développer la réflexion sur l'éthique en formation initiale 33
4.4 Formation pratique et éthique 35
4.5 L'éthique en formation continue 36

Chapitre 5 Faire évoluer l'éthique dans le milieu scolaire 39
5.1 Rendre possible le débat d'idées 39
5.2 Une culture éthique pour le milieu scolaire 39

Conclusion 43

Annexe 1 : Recommandations 45

Annexe 2 : Membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant 47

Bibliographie 49

AVANT-PROPOS

Le 19 juin 2002, la présidente du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), M^me^ Lorraine Lamoureux, informait M. Sylvain Simard, alors ministre de l'Éducation, de la réponse du Comité[1] au document de consultation de l'Office des professions du Québec (OPQ) intitulé *La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants*.

Dans sa lettre, qu'accompagnait l'avis du COFPE à l'OPQ, la présidente engageait le COFPE à examiner plus attentivement les éléments éthiques touchant la profession enseignante et le milieu de l'enseignement dans une perspective de valorisation de la profession enseignante. En effet, il est apparu au COFPE que la dimension éthique, inhérente à la profession enseignante, était un lieu incontournable à examiner pour favoriser la qualité de l'enseignement, responsabiliser davantage tous les acteurs du milieu scolaire, conséquemment mieux assurer la mission de l'école québécoise.

Le COFPE a toujours reconnu l'expertise des enseignantes et des enseignants, notamment par ses lettres d'appréciation du travail accompli par les enseignantes et les enseignants associés et les enseignantes et enseignants accompagnateurs de la relève enseignante qui sont transmises au milieu scolaire et publiées sur le site du COFPE à la fin de l'année scolaire.

Toutefois, il est apparu au COFPE que la question éthique méritait une attention particulière dans le contexte de renouvellement des personnels scolaires et dans celui de l'implantation de la réforme éducative.

Dans le cadre de sa mission qui est de « conseiller le ministre sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire[2] », le COFPE a étudié la question de la dimension éthique dans l'enseignement au cours de plusieurs séances de travail et a adopté l'avis *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* à sa réunion du 12 mars 2004.

Le COFPE estime que ses recommandations sont de nature à rehausser la dimension éthique dans la formation initiale et continue du personnel enseignant, mais aussi la qualité des rapports interprofessionnels en milieu scolaire. Il considère que les recommandations formulées sont d'une application réaliste, d'une part; il sait aussi qu'une volonté de promotion de l'éthique existe en divers milieux scolaires et universitaires, d'autre part.

---

1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Réponse du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au document de consultation de l'Office des professions du Québec intitulé « La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants »*, 14 mai 2002, 46 p.
2. Loi sur l'instruction publique, article 477.18.

INTRODUCTION

Mission de l'école québécoise

Selon la Loi sur l'instruction publique, l'école « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite[3] ».

Le *Programme de formation de l'école québécoise* vient expliciter cette mission et constitue un cadre de référence pour l'enseignement. Même si l'école n'est plus l'unique lieu de formation de l'esprit, elle joue un rôle essentiel en ce qui concerne le développement intellectuel des jeunes, mais aussi leur développement social. Dans une société pluraliste, « l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (...) Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables[4] ».

Le programme de formation a comme arrière-plan l'objectif de la réussite pour tous : réussite de la scolarité attestée par le diplôme d'études secondaires, réussite éducative, réussite d'un projet personnel à la mesure de chacun et réussite institutionnelle[5].

La responsabilité des enseignantes et des enseignants pour mener à bien la mission de l'école repose notablement sur l'effort collectif du personnel enseignant et des autres acteurs de l'éducation et ne relève plus seulement de l'engagement individuel, nécessaire certes, mais insuffisant.

Éthique dans le contexte de la profession enseignante

« Il est d'usage de parler de "morale" pour désigner un système de normes qui régit le fonctionnement d'une communauté et de désigner par "éthique" la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes[6]. »

Or dans l'enseignement, chaque geste des pédagogues que sont les enseignantes et les enseignants place ces derniers dans une relation à l'autre, soit chacune et chacun des élèves qui sont des sujets libres et cette relation engage des rapports de liberté à liberté. Cette relation sous-tend une exigence éthique, notamment parce que, dans toute relation pédagogique, existe aussi une relation de pouvoir : d'où l'émergence de la responsabilité.

---

3. Loi sur l'instruction publique, article 36.
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise — Enseignement secondaire, premier cycle*, 2003, p. 5.
5. *Ibid.*, p. 8-9.
6. Philippe MEIRIEU. « Éduquer : un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" », *Pédagogie collégiale*, Vol. 6, septembre 1992, n° 1, p. 32.

L'exigence éthique consiste à s'efforcer de concilier deux principes apparemment contradictoires, l'éducabilité qui conduit à exiger le meilleur de l'élève et la non-réciprocité qui commande d'accepter la réponse de l'élève même si elle ne correspond pas toujours aux attentes de l'enseignant, et cela, sans que ce dernier renonce pour autant à ses exigences. C'est là la responsabilité de toute enseignante et de tout enseignant et celle de l'équipe pédagogique en vue d'accomplir la mission de l'école.

Atteindre les finalités de l'éducation présuppose le partage de valeurs communes : respect des personnes, égalité, liberté, autonomie, pour ne citer que les plus connues. Mais, dans le contexte scolaire où les consensus sont fragiles, l'interprétation de certaines valeurs peut créer des ambiguïtés, des malaises, voire des tensions; par exemple, jusqu'où peut s'exprimer la liberté d'expression ou encore quelles sont les limites de l'autorité dans la classe? Dans une situation où surgit un conflit moral avec des parents, des collègues ou des membres de la direction de l'établissement, quels principes doivent guider l'action?

Faire preuve de professionnalisme, c'est être capable en collégialité, mais aussi pour soi-même, d'exprimer clairement son engagement envers la qualité de l'enseignement et d'énoncer les valeurs dont on veut témoigner; c'est être capable de dire, dans le projet éducatif, ce qui se traduira en actes dans la classe et à l'école; c'est transformer le dire en faire et accepter d'en rendre compte.

Dans une école qui reflète la mouvance sociale, c'est avoir le choix des moyens à retenir dans le cadre de ses fonctions et être capable de répondre de ses choix pour contribuer à l'accomplissement de la mission qui lui est confiée; c'est pouvoir rendre des comptes à sa communauté et, par conséquent, être capable de démontrer que les moyens retenus sont les meilleurs dans l'état actuel des connaissances, et cela, parce que les compétences pour avoir accès à ces moyens et outils ont été développées. C'est là l'essence de la conscience professionnelle qui est au cœur de la pratique de l'enseignement.

Enfin, s'il est souvent question de confrontation d'idées dans le processus de prise de décision éthique, cela ne se vit pas nécessairement dans une atmosphère lourde de tensions. À tout le moins, ce n'est pas là qu'il faut faire porter l'accent. Souvent, il s'agit plutôt de discussions, d'apport d'idées dans un processus de construction collective en vue d'une prise de décision éclairée. Il ne s'agit pas nécessairement de justifier les arguments qui ont conduit à une décision, mais il faut savoir expliquer ces arguments.

Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant doit être un « passeur culturel[7] ». Il va sans dire qu'on ne saurait parler de culture sans faire référence à des valeurs communes et à des valeurs qui s'inscrivent dans l'action éducative. Les enseignantes et les enseignants comme collectif ont la responsabilité de transmettre un héritage culturel et d'inscrire leurs élèves dans le dynamisme d'une culture bien vivante. Toutes ces questions, et bien d'autres, font appel à la dimension éthique de la profession enseignante.

---

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations — Les compétences professionnelles*, 2001. Voir les pages 33 à 41 et 61 à 67.
Dans la suite de l'avis, le renvoi à ce document sera ainsi inséré dans le corps du texte (MEQ, 2001 : p.).

Objet de l'avis

Il ne s'agit ici pas d'opposer la morale à l'éthique.

L'avis porte sur l'agir éthique dans les contextes variés de l'exercice de l'enseignement. Dans l'enseignement, on ne transmet pas de valeurs; on en témoigne. Aussi, ce vieux dicton garde toute son actualité : « Ce que tu fais parle si fort que je n'entends pas ce que tu dis. »

Par ailleurs, on ne saurait parler d'éthique sans considérer le caractère public de la profession enseignante et ses exigences. À cet égard, on ne peut nier le fait que l'enseignante ou l'enseignant demeure un modèle, et pour les jeunes comme pour les adultes, un référent. Les enseignantes et les enseignants doivent être conscients de l'influence morale et intellectuelle qu'ils exercent sur leurs élèves, quels qu'ils soient.

Cela étant dit, l'enjeu du présent avis ne concerne pas l'éthique personnelle, mais plutôt la dimension éthique dans la profession enseignante. Les différents acteurs du système et, en premier lieu, les enseignantes et les enseignants comme collectif, doivent exercer leurs responsabilités, débattre de questions qui intéressent les élèves, les collègues, les parents et résoudre des situations conflictuelles qui affectent des individus au sein de la société plurielle et pluraliste qu'est souvent l'établissement d'enseignement, et cela, sur le plan des valeurs et des engagements.

Le COFPE entend formuler des recommandations portant sur les différents aspects de la dimension éthique dans la formation à l'enseignement et la profession enseignante, et non pas uniquement sur les composantes de la compétence éthique définie comme le fait d'« agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001 : 131-134, compétence 12). Le COFPE considère que des précisions et des clarifications s'imposent pour favoriser une pratique éthique de l'enseignement.

Dans ses recommandations, le COFPE préconise d'apporter des changements ou des adaptations à la formation initiale et à la formation continue du personnel enseignant; par ailleurs, certaines recommandations visent aussi d'autres acteurs de l'éducation, dans le milieu scolaire ou dans le milieu de la formation à l'université.

L'avis se divise en cinq chapitres.

Le premier chapitre présente la dimension éthique du travail enseignant. Le chapitre 2 traite de la responsabilité collective des différents acteurs de l'éducation quant à la mission de l'école. Le chapitre 3 décrit l'encadrement de la profession, expose les valeurs, les normes et les autres balises à retenir pour l'élaboration d'un cadre de référence éthique. Le chapitre 4 présente l'éthique comme une composante essentielle de la formation initiale et de la formation continue du personnel enseignant. Le chapitre 5 propose des aménagements pour le développement d'une culture de l'éthique en milieu scolaire.

CHAPITRE 1

ÉTHIQUE ET TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN

1.1 L'éducation : un projet essentiellement éthique

L'enseignement est un travail interactif qui suppose le dialogue et l'accompagnement. On ne peut s'engager dans l'enseignement sans viser essentiellement le bien-être des élèves. Les enseignantes et les enseignants possèdent une vision du monde qui leur est propre et adoptent en classe des pratiques diverses, mais toutes et tous doivent conjuguer leurs efforts pour atteindre l'objectif de réussite scolaire et éducative dans le respect des valeurs pédagogiques qui sous-tendent le système d'éducation. D'où les tensions éventuelles à surmonter, car l'école s'insère dans une société où le discours sur l'école est pluriel.

Suivant le discours idéologique[8] dont on s'inspire, et parfois de façon inconsciente, « on peut considérer la personne en formation comme objet de nos interventions de formation ou comme sujet de ses apprentissages, ou encore, comme agent de sa vie en même temps qu'agent social, ce qui (...) amènerait [le formateur] à distinguer trois modes de travail pédagogique visant respectivement la transmission de savoirs normatifs, la stimulation à apprendre et le développement personnel, l'appropriation critique et l'engagement[9] ».

Ces points de vue ne sont pas sans se répercuter sur la pratique en classe, sur les rapports avec les élèves et sur les modalités de travail avec les collègues enseignants et les autres acteurs de l'éducation présents dans l'établissement d'enseignement. En effet, les enseignantes et les enseignants viennent d'horizons divers, vivent des tensions au sein de leur établissement, mais parfois aussi des tensions intérieures, et cela, parce que chacun vit ses propres paradoxes. Alors surgit un questionnement collectif, mais aussi individuel devant les choix qui s'offrent à eux, par exemple les pratiques à privilégier dans une optique de différenciation pédagogique, tant en formation générale des jeunes qu'en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes.

S'ils sont relativement autonomes dans l'exercice de leurs fonctions, ils ont la responsabilité de tenir un discours commun quant à la mission de l'école, de témoigner, dans leurs interactions avec les élèves et dans leurs rapports avec les autres acteurs de l'éducation, les parents et la communauté, de valeurs retenues dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Cette prise de conscience des responsabilités collectives des enseignantes et enseignants se développe dans les milieux de l'éducation. En effet, nombreux sont ceux et celles pour qui l'interrogation, la discussion, le débat d'idées et la question du sens de l'agir en éducation sont au cœur de leur action, sachant bien que l'action, qui est toujours à parfaire, se nourrit de cet ancrage éthique essentiel.

---

8. Guy BOURGEAULT en retient trois : le discours des économistes, le discours des technologues de l'information et de la communication pour qui Internet donne « accès à la vraie vie » et le discours éthico-critique qui est multiforme, tantôt dénonciateur, tantôt naïf, dans *Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation*, 2002, p.2.
9. *Ibid.*, p. 3.

1.2 L'accompagnement des élèves

Dans le cadre du programme de formation, l'enseignant est un guide, un médiateur et un accompagnateur pour la construction des connaissances et le développement des compétences des élèves, et cela, en concurrence avec la place qu'occupent les médias et Internet, non seulement comme loisirs, mais aussi comme source d'information et de connaissances.

L'accompagnement de formation met en relation l'enseignante ou l'enseignant avec des élèves, considérés individuellement ou collectivement. Ce type de relation où entre une part d'affectivité suppose une grande lucidité de la part de l'enseignant, parce que cette relation s'effectue entre personnes égales en droit, mais de statut différent : l'enseignant n'est ni le père, ni le frère, ni le camarade de classe, ni l'ami de l'élève. Il possède l'autorité que le législateur lui a conférée. Et cela n'est pas rien, car il s'agit d'une responsabilité qui interpelle l'enseignant dans sa pratique.

La relation interpersonnelle est faite de distance, mais aussi de proximité; distance et proximité affectives, mais aussi physiques. Le statut de l'enseignant lui accorde un pouvoir sur ses élèves. De cela, il doit être conscient. Il ne s'agit pas ici de coercition, mais d'une influence morale ou d'une autorité intellectuelle qui est d'autant plus considérable que l'élève est jeune et sans expérience de la vie et, donc, plus vulnérable. Les actes d'un enseignant ont souvent une influence insoupçonnée et imprévisible que même une analyse réflexive approfondie ne permet pas de déceler. Il ne sera jamais trop bien formé pour exercer un regard éthique vigilant sur sa pratique. Qu'on songe, par exemple, aux répercussions d'un jugement inapproprié, même fait de bonne foi, ou à une évaluation erronée ou, même, à certaines maladresses verbales qui blessent un être dans son estime de soi.

Le respect des personnes, jeunes et adultes, est au cœur du quotidien de l'enseignant, car il accompagne l'acte d'enseigner; en effet, l'enseignant de mathématique, de français ou d'histoire donne des leçons dans une discipline certes, mais il s'adresse d'abord à des personnes douées d'une affectivité et qui vivent une relation à l'enseignant, à la discipline enseignée et au savoir en général qui est autre que celle que l'enseignant entretient envers ses élèves, tel élève en particulier et le savoir. Cette chaîne d'interrelations doit être empreinte de respect. On conviendra qu'il se produise quelquefois des accrochages et que l'idéal d'un équilibre entre la proximité et la distance ne soit pas toujours atteint dans les pratiques d'accompagnement des élèves.

La décision de l'élève lui appartient et explique son degré d'engagement dans le processus éducatif. Aussi exige-t-elle le détachement de l'enseignant : même s'il veut que l'élève s'accomplisse pleinement, il n'a pas de pouvoir sur la destination de l'élève.

> Accompagner, faire route avec, et pourtant rester un peu en retrait, lucide, attentif... Accompagner : faire route avec quelqu'un sur un chemin qui n'est pas le sien, mais celui de l'autre, avec la conscience que l'on n'ira pas, finalement, où l'autre ira. (...) le départ de l'accompagnateur révèle à la personne en formation qu'elle peut poursuivre sa route de façon autonome et aller, non pas où d'autres chercheront à l'amener, mais où elle choisira elle-même d'aller[10].

10. *Ibid.*, p. 8.

Alors l'enseignant aura accompli sa mission : contribuer au développement de l'élève à un moment précis de la vie de ce dernier : le plus généralement pendant une année scolaire.

1.3 Des interactions visant la réussite éducative

La classe est un lieu où se déroulent des événements simultanément; l'enseignant doit prendre des décisions sur-le-champ; ces décisions s'inscrivent dans l'histoire des rapports qu'il établit avec ses élèves. L'impact de celles-ci sur le climat et le fonctionnement de la classe dépendra de la réflexion qu'elles susciteront chez lui et qui sera déterminante pour les actions à venir.

L'enseignant a la responsabilité de réunir les conditions nécessaires pour soutenir la motivation de tous ses élèves. Enseigner, c'est mobiliser des compétences professionnelles et s'investir soi-même en tant que personne dans une relation pédagogique vraie avec tous ses élèves. L'enseignant ne peut bien exercer ses fonctions que si son action s'appuie sur une croyance fondamentale, soit l'éducabilité de chacune et chacun de ses élèves.

Il ne s'agit pas d'une croyance théorique; c'est parce que cette foi en chacun de ses élèves l'habite qu'il sait être présent aux élèves dont la condition affective, physique, familiale, intellectuelle requiert une attention soutenue.

Ce principe, défini par Philippe Meirieu, est au cœur de l'exigence éthique : « (...) l'exigence éthique est donc l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le principe d'éducabilité qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela et le principe de non-réciprocité qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite (...) exiger le meilleur... et accepter le pire... sans, pour autant et c'est le plus difficile – renoncer à exiger le meilleur[11] ».

Dans sa classe, l'enseignant doit prendre en considération les caractéristiques et les besoins de tous[12] ses élèves, notamment en pratiquant la différenciation pédagogique. Mais des dilemmes éthiques émergent rapidement : comment être présent à un élève en particulier tout en l'étant aussi aux autres? Comment justifier certaines activités particulières alors que tous les élèves ont droit au meilleur contexte possible d'enseignement-apprentisssage?

L'esprit du programme de formation est incontournable : l'élève doit développer ses compétences selon ses dispositions personnelles, son engagement dans ses apprentissages, et cela, dans un contexte social, c'est-à-dire en interaction avec d'autres élèves. Conséquemment, le rapport de l'enseignant à autrui a beaucoup changé : il ne s'adresse plus à un seul élève ni à une classe, mais il interagit à l'intérieur de petites équipes souvent hétérogènes dont les membres doivent aussi faire l'apprentissage des attitudes de respect et d'ouverture les uns envers les autres et envers l'enseignant.

---

11. Philippe MEIRIEU. « Éduquer : Un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" ». Conférence prononcée à Montréal, le 27 mai 1992, et publiée dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 34.
12. La différenciation pédagogique ne concerne pas que les élèves à risque. Elle concerne autant l'enrichissement et le soutien aux élèves que la récupération à l'intérieur du programme.

L'enseignant a une « obligation de compétences », ce qu'il ne faut pas confondre avec l'obligation de résultats. Il est responsable des moyens, des méthodes et des stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à développer les compétences inscrites au programme de formation; il est responsable des ressources auxquelles il puisera pour atteindre les objectifs de réussite scolaire et éducative.

Ainsi que l'explique Philippe Perrenoud, c'est parce qu'il est un professionnel, que l'enseignant doit

> savoir démontrer à un interlocuteur qu'[il] a analysé les situations problématiques et fait, non pas des miracles, mais ce que d'autres professionnels compétents auraient fait, ou du moins envisagé, face aux mêmes élèves et dans les mêmes circonstances. Le pédagogue, pas plus que le thérapeute, n'est tenu de réussir, mais il doit pouvoir rendre compte de tentatives variées et méthodiques de cerner les problèmes, d'établir un diagnostic, de construire des stratégies et de surmonter les obstacles. Dans cette approche, la capacité de rendre compte n'est pas celle du comptable, qui aligne des chiffres, mais de l'expert qui décrit et commente sa pratique face à un autre professionnel, capable, lui, de juger des compétences professionnelles mises en jeu et de renvoyer un feed-back formatif[13].

1.4 Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans la réussite éducative

Le style, les stratégies, les méthodes et les croyances d'une enseignante ou d'un enseignant ont un effet déterminant sur les apprentissages de ses élèves et peuvent faire la différence entre le succès et l'échec. Selon une étude américaine portant sur l'analyse de cinquante ans de recherches sur les facteurs favorisant l'apprentissage des élèves, « ce sont la gestion de classe, les processus métacognitifs, les processus cognitifs, le milieu familial et le soutien parental de même que les interactions sociales entre les élèves et l'enseignant qui ont le plus d'influence sur l'apprentissage scolaire[14] ». Les mesures prises par l'établissement d'enseignement, les politiques des organismes scolaires ou d'autres instances responsables de l'éducation et les modes de gestion décentralisée ont une incidence positive beaucoup moins importante.

Les différents types de stratégies d'enseignement ont presque autant d'effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves que les aptitudes intellectuelles de ces derniers. En effet, « une gestion de classe efficace contribue à augmenter l'engagement de l'élève dans ses études, à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser une utilisation optimale du temps consacré à l'enseignement. Il est également démontré que les interactions sociales constructives entre élèves et enseignants influent sur l'apprentissage scolaire[15] ». D'autres facteurs ont une influence certaine, mais moins importante.

Cela étant dit, on comprend mieux l'intérêt de prendre en considération les résultats des recherches sur les apprentissages en milieu scolaire quand il s'agit d'évaluer la pertinence des différentes méthodes, techniques et stratégies sur les catégories particulières d'élèves en vue de

---

13. Philippe PERRENOUD. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 1999, p. 155.
14. Margaret WANG, Geneva HAERTEL et Herbert WALBERG. « What helps Students Learn? » in *Educational Leadership*, décembre 1993. Traduit par Julie Adam « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? », *Vie pédagogique*, n° 90, oct. 1994, p. 46. Voir aussi à ce sujet, le dossier « L'effet-enseignant », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998.
15. *Ibid.*, p. 47.

pratiquer un enseignement différencié, même s'il faut être prudent dans l'interprétation des résultats des recherches et examiner attentivement la méthodologie adoptée.

Les liens entre les pratiques pédagogiques et la réussite scolaire et éducative rappellent aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux établissements d'enseignement et aux organismes scolaires leur responsabilité en matière de formation continue. L'éthique leur commande de prendre tous les moyens nécessaires pour assurer la réussite scolaire et éducative. Quant aux enseignantes et aux enseignants débutants, le professionnalisme leur dicte de s'inscrire dans une démarche de formation continue dès leur entrée dans l'enseignement.

Par ailleurs, et il ne faut pas l'oublier, d'une part, l'élève est le premier responsable de son engagement dans ses apprentissages et, d'autre part, si l'enseignant et l'école ont une mission éducative singulière, la famille et l'État ont aussi une responsabilité particulière, dans leur sphère de responsabilité et d'influence respective. Les conditions de réussite des élèves débordent donc amplement le cadre de la classe, et cela doit être pris en considération dans les débats très médiatisés sur la réussite scolaire.

1.5 Les relations avec les parents

Selon une étude réalisée auprès des premiers diplômés du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) issu de la réforme de la formation à l'enseignement de 1992, « seulement 35 % des diplômés et diplômées mentionnent que leur formation au BES leur a montré des façons d'interagir adéquatement avec les parents[16] ».

Pourtant, tous les acteurs de l'éducation estiment qu'entretenir de bons rapports avec les parents des élèves, et notamment avec les parents de celles et ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire, contribue à leur persévérance et à leur réussite et, conséquemment, à l'accomplissement de la mission de l'école.

Par ailleurs, le fait que les élèves mineurs se trouvent très nombreux au secteur de la formation générale des adultes et que le secteur de la formation professionnelle accueille ses élèves sans distinction d'âge obligent les enseignantes et les enseignants de ces deux secteurs à établir des rapports avec les parents de certains élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire.

Jusqu'à récemment, ce n'était pas une pratique courante, mais elle est devenue nécessaire, notamment lorsque les jeunes acquièrent, développent ou maintiennent des comportements perturbateurs ou encore sont indifférents en ce qui concerne la progression ou le succès de leurs études.

L'établissement des rapports avec les parents constitue une composante importante du travail enseignant et exige des compétences particulières en communication, et cela, étant donné la dimension affective sous-jacente. Le suivi des élèves en difficulté se révèle ardu pour de nombreux enseignants et enseignantes, particulièrement en début de carrière. À cet égard, c'est à

16. TABLE MEQ–UNIVERSITÉS. *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, mai 2000, p. 29.

l'enseignante ou à l'enseignant que revient la responsabilité de gérer la communication dans un contexte où des adultes, l'enseignant et les parents d'un élève, peuvent avoir des points de vue divergents quant aux aptitudes, au travail scolaire, au comportement ou à la motivation de cet élève.

Par ailleurs, dans un environnement pluraliste ou multiculturel, les occasions se multiplient où les valeurs des enseignantes et des enseignants et celles des parents d'élèves peuvent donner lieu à des tensions, à des conflits de valeurs, voire à des préjugés. Ces exemples démontrent que la préoccupation éthique de l'enseignante et de l'enseignant ne se limite pas au travail en classe avec les élèves.

CHAPITRE 2

ÉTHIQUE ET RESPONSABILITÉ COLLECTIVE DES ENSEIGNANTES, DES ENSEIGNANTS ET DES AUTRES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION

2.1 Le contexte d'exercice de la profession enseignante

Les composantes du travail enseignant ne sont pas toutes connues du public. La société confie, aux enseignantes, aux enseignants et aux autres acteurs de l'éducation, le mandat d'assurer l'enseignement, la socialisation et la réussite des élèves. Mais là ne s'arrêtent pas leurs responsabilités. En effet, nombreux sont ceux qui participent aussi au conseil d'établissement, aux différents comités paritaires, aux consultations menées à l'école ou par la commission scolaire, aux comités mis sur pied par le ministère de l'Éducation, à l'accueil des étudiants stagiaires en enseignement, à l'accompagnement des enseignants débutants, pour ne citer que ces exemples.

Par ailleurs, après avoir atteint l'objectif de démocratisation de l'enseignement au cours des dernières décennies, un nouvel objectif appelant l'engagement de tous les acteurs de l'éducation a été assigné à l'école, à savoir : assurer la réussite scolaire et éducative de tous les élèves. Pour ce faire, le personnel enseignant doit s'inspirer des pratiques pédagogiques reconnues pour mieux exercer sa créativité. La responsabilité de la réussite n'est pas nouvelle; les enseignantes et les enseignants ont toujours eu à cœur de l'exercer, mais le contexte socio-politico-économique d'aujourd'hui, axé sur la performance, en augmente la contrainte.

Il convient aussi de réitérer que les enseignantes et les enseignants, même s'ils conservent leur spécificité professionnelle, ne sont pas les seuls responsables de la réussite scolaire et éducative. Il s'agit d'une responsabilité partagée par les membres de l'équipe éducative, mais aussi par l'environnement parental et, dans une certaine mesure, par la société tout entière. Cela doit être rappelé régulièrement. À ce propos,

le COFPE recommande au ministre de l'Éducation d'énoncer clairement et, au besoin, de rappeler que l'éducation appartient à la mission sociale de l'État, que la réussite scolaire et éducative est une responsabilité partagée par tous les acteurs de l'éducation et que ces derniers doivent être soutenus par les parents et la communauté dans laquelle l'école s'insère.

Mais l'engagement de l'enseignant déborde le cadre de la classe et de l'école pour participer à un projet de société qui touche à la transmission d'un héritage culturel commun. Les conditions d'un enseignement de qualité doivent donc être disponibles, et notamment une pratique renouvelée de la formation continue qui ne peut concerner que la mise à jour de connaissances et de compétences découlant de la réforme de l'école québécoise.

Ce leitmotiv de la réussite pour toutes et tous, qui vient d'être évoqué, oblige à revoir ses pratiques, à prendre du recul, à réfléchir sur son agir au quotidien et interpelle les valeurs personnelles et professionnelles. On ne peut parler d'intégration des élèves en difficulté ou d'élèves handicapés en classe ordinaire et, dans certains milieux, d'intégration interculturelle sans soulever des débats éthiques passionnés à l'école.

Il y a une responsabilité éthique dans l'évaluation des moyens mis en œuvre pour soutenir la réussite de tous les élèves. L'adoption des meilleures stratégies pédagogiques et autres est une variable qui influence la réussite scolaire, mais ce n'est pas la seule. Un enseignant ne peut être tenu seul responsable des résultats.

Il existe aussi une dimension collective à l'obligation de résultats. L'école, par l'intermédiaire du conseil d'établissement, doit informer la collectivité des moyens qu'elle entend mettre en œuvre pour atteindre les objectifs réalistes de réussite scolaire et éducative qu'elle s'est fixés et qui ne sauraient se réduire à un taux de réussite inscrit dans un plan de réussite.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants ne peuvent se soustraire à l'obligation d'exercer autrement leur profession et, pour certains, il s'agit d'une véritable réorientation de leur travail et de nouvelles manières de faire et d'être avec leurs collègues. Pour ne citer que cet exemple tiré de la formation générale des jeunes, pour faire une évaluation de fin de cycle en équipe de cycle, il faut aussi avoir réalisé les étapes antérieures en concertation : en effet, penser la planification de l'enseignement sur un cycle oblige à un travail de concertation pour penser les apprentissages des élèves à long terme.

Des exigences éthiques sont rattachées aux diverses fonctions de l'enseignant; en effet, ce dernier a des responsabilités éducatives qui débordent le cadre de la classe, et la préoccupation éthique, qui est au cœur des actions éducatives, a été réaffirmée dans les orientations ministérielles de 2001[17] et, plus récemment, dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*[18]. Il revient au milieu scolaire de tout mettre en œuvre pour que le souci éthique, qui doit animer tous les acteurs de l'école, inspire les décisions d'ordre pédagogique qui ne sauraient être reléguées au second rang à cause de contraintes d'ordre administratif.

2.2 Un professionnalisme collectif

Il faut considérer que l'environnement législatif et l'accent porté sur la culture dans la formation à l'enseignement devraient susciter une ouverture au débat d'idées dont le développement est important pour la création de communautés d'apprentissage.

Les orientations inscrites dans la réforme de la formation à l'enseignement, notamment par l'exigence portée au travail fait en concertation, qu'il s'agisse de la collaboration avec les membres de l'équipe de cycle, de l'équipe disciplinaire ou de l'équipe-école, de la collaboration avec les parents d'élèves et avec les membres du conseil d'établissement ou, encore, pour décider des choix à faire en matière de formation continue, tout cela commande le partage d'opinions, l'échange d'idées, l'explicitation des points de vue avancés ou des décisions prises, la rigueur dans l'argumentation. À cet égard, l'adhésion aux décisions prises et la solidarité professionnelle sont plus assurées quand chacun des acteurs s'est senti écouté et compris, même si le débat n'a

17. Il faut noter que les orientations retenues sont les mêmes tant pour la formation générale que pour la formation professionnelle. *La formation à l'enseignement : Les orientations — Les compétences professionnelles*, 2001, 254 p. *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations — Les compétences professionnelles*, 2001, 218 p.

18. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, 68 p.

pas permis de retenir son point de vue. Et malgré un débat respectueux des personnes, l'adhésion générale n'est pas nécessairement acquise. Il n'en demeure pas moins qu'une décision ou un consensus est mieux suivi s'il est précédé d'un espace de réflexion et de discussion.

On ne saurait trop souligner l'importance du dialogue, de la communication et de l'apprentissage de ces compétences. Il ne s'agit pas ici d'une simple diffusion de l'information, aussi utile soit-elle. Il s'agit de privilégier la qualité du débat d'idées qui évite toute confrontation entre les personnes ou tout discours réducteur.

À ce propos, le fait d'associer tous les acteurs aux décisions qui concernent la mission éducative de l'école ne peut que mieux servir la communauté scolaire. L'élaboration et la réalisation du projet éducatif devraient y contribuer de façon significative.

Encore faut-il que des espaces et des moments existent pour soulever la dimension éthique qui sous-tend toute décision d'ordre pédagogique, et surtout pour nommer les valeurs qui orientent les décisions prises. Et, faut-il le préciser, en plusieurs milieux, il s'agirait moins d'une question de temps que d'un manque de sensibilisation à la question éthique chez les différents agents d'éducation, y compris les autorités scolaires,.

Il ne s'agit pas ici de discussions d'ordre théorique, mais bien de décisions portant sur des situations particulières : les programmes d'études locaux ou les projets d'enrichissement du programme de formation et les choix budgétaires qu'ils entraînent, l'instauration de systèmes de récompenses ou le choix de commandites, pour ne citer que ces exemples largement publicisés, supposent l'adhésion à certaines valeurs qui ne sont pas toujours explicitées et qui auraient pu faire l'objet de débats à plusieurs niveaux. Ces débats auraient permis d'envisager les effets d'une décision particulière sur le budget de l'établissement et sur les autres décisions à venir.

Les acteurs de l'éducation doivent d'abord prendre conscience des valeurs et des enjeux éthiques sous-jacents à leur prise de décision et à leurs actions et, ensuite, développer une sensibilité collective et la capacité de discuter en vue de prendre des décisions argumentées qu'ils pourront assumer en collégialité. Ils ont aussi l'obligation d'adhérer aux valeurs énoncées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et d'agir dans leur respect. Rappelons, toutefois, que les enseignantes et les enseignants peuvent participer à des instances régionales ou ministérielles et influencer les orientations et les politiques.

Si enseigner est un travail foncièrement éthique parce qu'entre en jeu une dimension relationnelle très étroite entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves, il ne faut pas oublier un autre volet de sa dimension éthique, soit les rapports interpersonnels entre collègues, rapports obligés pour l'exercice de la collégialité et pour l'adhésion à des balises communes. Pour cela, il faut, dans le respect mutuel, dire ses croyances pédagogiques, s'adonner à une pratique réflexive de l'enseignement, mettre des mots sur ce que l'on fait, rétroagir en équipe, présenter des idées et participer à un débat constructif pour faire évoluer les points de vue. Adhérer à des valeurs communes, ce n'est pas synonyme de se rallier à une seule manière d'être ou de faire. Enfin, pour alimenter des débats créatifs qui servent d'amorce à la formation d'une communauté d'apprentissage, on ne doit pas sous-estimer l'importance d'une formation pertinente[19].

19. La question est traitée en 4.5.

2.3 Le conseil d'établissement

L'institution du conseil d'établissement (CE) par la Loi sur l'instruction publique[20] est venue changer la dynamique scolaire. Les décisions qui engagent l'école ne sont plus prises en vase clos, si cela a déjà été le cas dans certains milieux. Les rôles et les responsabilités des acteurs de l'éducation ont été modifiés[21]. Le conseil d'établissement dispose des propositions formulées par la direction de l'établissement, propositions qui peuvent lui être présentées par les membres du conseil.

Le conseil d'établissement est un lieu de discussion où se confrontent les valeurs, les attitudes et les façons de faire des acteurs du système scolaire. À cet égard, certaines décisions dont l'opportunité ou la pertinence ont été mises en doute amènent à s'interroger sur les valeurs et les motivations qui animent certains membres des conseils et sur la formation qu'ils ont reçue. Pourtant, « toute décision du conseil d'établissement doit être prise dans le meilleur intérêt des élèves[22] ».

Une sensibilisation aux enjeux éthiques et une réflexion sur les valeurs qui motivent les membres des conseils d'établissement sont bénéfiques tant pour le bon déroulement des réunions que pour la pertinence des décisions prises et qui doivent être applicables pour conserver la crédibilité de cette instance.

Une enquête réalisée par le Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE) auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles primaires et secondaires soulignait l'importance d'une formation pour les membres de ces conseils axée sur la compréhension du mandat d'un conseil d'établissement, mais qui devrait aussi porter sur d'autres éléments tels : « le lien entre la création du CE et les orientations fondamentales de la réforme de l'éducation en cours; la mise en situation pour apprendre à résoudre divers problèmes organisationnels; la résolution des différends entre les partenaires; le développement d'une culture de participation politique »[23].

Le ministère de l'Éducation, des commissions scolaires, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) ainsi que la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) proposent des formations pour les membres des conseils d'établissement.

Toutefois, même si elle est considérée comme très souhaitable, la formation des membres des conseils d'établissement n'est pas obligatoire dans tous les milieux. Le COFPE considère qu'il est de la responsabilité de l'organisme scolaire de mettre sur pied une formation de base

---

20. Loi sur l'instruction publique. Voir l'article 42 pour la composition des conseils d'établissement dans les écoles primaires et secondaires et l'article 102 pour celle des CE dans les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes.
21. On trouvera un tableau des fonctions et des pouvoirs des conseils d'établissement dans *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec — Rapport du ministère de l'Éducation (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*, 2003, p. 123 à 126.
22. Loi sur l'instruction publique, article 64.
23. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Résumé de l'enquête auprès des membres votants des écoles du Québec*, 2002, p. 37-38.

commune pour tous les membres des CE de ses établissements; quant aux différents groupes siégeant au conseil d'établissement, ils doivent continuer de proposer, à leurs représentants, leurs propres activités de formation complémentaires .

Dans cette perspective,

le COFPE recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer qu'est mise à la disposition de tous les membres des conseils d'établissement une formation de base commune comportant une sensibilisation aux aspects éthiques de la communication, de la discussion et de la prise de décision, et d'en confier la mise en œuvre aux organismes scolaires.

2.4 Une école responsable

Comme il a déjà été dit, l'enseignant doit être capable de justifier ses choix en démontrant comment ils contribuent à la réussite des élèves et à leur plein accomplissement; l'établissement d'enseignement, lui, doit aussi pouvoir démontrer comment son projet éducatif s'inscrit dans la mission que le législateur a confiée à l'école. On comprend ainsi que les besoins de formation continue sont diversifiés comme la tâche particulière et les conditions réelles d'exercice de chacune et de chacun des enseignants le sont; il en résulte que la formation continue est une responsabilité éthique qui interpelle aussi l'équipe pédagogique.

L'école est le reflet d'une société dont les valeurs sont souvent en dissonance ou discordance avec celles de l'école. Les acteurs de l'éducation eux-mêmes ne puisent pas nécessairement aux mêmes repères sociaux et des tensions entre les valeurs existent au sein des équipes pédagogiques.

Pour autant, les valeurs énoncées dans les grands encadrements[24] que constituent les documents officiels doivent être dites et réaffirmées comme points d'ancrage au besoin. L'équipe pédagogique doit se donner les outils d'une démarche réflexive commune sur ces valeurs et sur leur contextualisation pour en témoigner de manière crédible. Elle doit rendre compte des choix arrêtés dans un contexte qui n'est pas toujours exempt de turbulence sociale et idéologique.

Par ailleurs, la mission de l'école n'est pas toujours bien comprise par la société qui demande souvent, et voudrait exiger, que l'école règle des problèmes dont la solution appartient normalement à la famille et à la société. L'école agit sous le regard des parents, de la société, des médias[25], des sociologues et des politiciens qui scrutent, surveillent et jugent la qualité de son travail et le degré de réussite de sa mission. Il apparaît au COFPE que la contribution des personnels de l'enseignement à l'accomplissement de la mission de l'école, et notamment celle des enseignantes et des enseignants, doit être valorisée et que les diverses contributions du milieu de l'enseignement à la société, reconnues.

---

24. Voir le chapitre 3.
25. La publication des palmarès et des sondages récurrents sur le niveau de confiance dans les enseignants et le système scolaire sont révélateurs à ce sujet.

Bien qu'il puisse y avoir des limites ou des contraintes fixées par le système et l'environnement immédiat[26], la responsabilité de l'enseignant repose essentiellement sur la recherche et l'application de moyens pertinents pour assurer la réussite éducative de ses élèves; ces moyens doivent s'appuyer sur l'état de développement des connaissances diffusées dans les médias destinés aux professionnelles et professionnels de l'enseignement, et non sur des modes éphémères. On ne saurait trop insister ici sur l'importance de l'accès à la formation continue qui est une responsabilité individuelle, collective et organisationnelle et qui commande un engagement et un certain encadrement de la direction de l'établissement.

Dans l'obligation de résultats qui est exigée de l'enseignant et de l'école, une part de la responsabilité qui concerne les résultats leur échappe, soit celle de l'engagement de l'élève[27] dans ses études. L'enseignant a la responsabilité de tout mettre en œuvre pour susciter l'engagement de l'élève, notamment en présentant des situations stimulantes et, pour ce faire, il doit utiliser les moyens appropriés. Encore une fois, il faut mettre à contribution la formation continue[28] du personnel enseignant en vue de créer des communautés de pratique.

L'enseignement est un système complexe et la société doit apprendre à distinguer entre l'évaluation des moyens retenus pour atteindre les meilleurs résultats possibles dans un contexte donné et l'évaluation de la réussite scolaire à proprement parler. On ne peut évaluer les établissements d'enseignement uniquement à l'aune des résultats des élèves.

En effet, si la réussite scolaire se mesure d'une certaine manière par le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, ou les résultats chiffrés à des épreuves d'examen, il n'en est pas ainsi de la réussite éducative qui porte sur l'accomplissement de l'être humain qu'est l'élève, sur le développement de sa liberté et de son autonomie. Cela doit être rappelé à celles et ceux qui ne jurent que par l'évaluation de la performance. Par ailleurs, comme professionnels, les enseignantes et les enseignants sont appelés à participer aux débats de société qui concernent l'éducation.

Il convient de saluer l'engagement que constitue la publication par la Fédération des syndicats de l'enseignement de la *Déclaration de la profession enseignante*[29]. Il ne s'agit pas ici, pour le COFPE, d'examiner le contenu du document ni de l'entériner, mais de prendre acte d'un engagement qui, par certains éléments, réitère l'adhésion à des valeurs déjà nommées dans la *Déclaration de principes sur l'éducation*[30].

Pour le COFPE, l'engagement volontaire est déterminant pour l'adhésion à des valeurs et à des principes qui inspirent les pratiques pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants doivent

---

26. Moyens d'ordre budgétaire, matériel (espaces, ressources didactiques ou documentaires) ou organisationnel (horaire, composition de la classe) inadéquats.
27. Lire à ce sujet : Jean-Bernard MAUDUIT. *Le territoire de l'enseignant — Esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Paris, Klincksieck, 2003, 192 p.
28. Voir le chapitre 4.
29. FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE-CSQ). *Déclaration de la profession enseignante*, 2004, 8 p.
30. CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (CSQ). *Déclaration de principes sur l'éducation*, édition révisée 2000, 16 p.

s'approprier leur héritage professionnel; ils ne sauraient faire leurs des valeurs qui leur seraient imposées par une autorité externe.

Par ailleurs, un tel engagement exige d'être respecté par tous les membres : il s'agit de tenir parole collectivement. C'est une responsabilité de tout le personnel enseignant.

Le COFPE recommande aux associations syndicales de promouvoir, auprès de leurs membres, la réflexion sur l'engagement professionnel et, à l'occasion, de rappeler la responsabilité personnelle et collective de ceux-ci pour l'accomplissement de la mission de l'école.

CHAPITRE 3

ÉTHIQUE VALEURS, NORMES ET BALISES POUR L'EXERCICE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

3.1 L'encadrement professionnel

La formation générale des jeunes, l'éducation des adultes et la formation professionnelle sont encadrées par un dispositif législatif[31] et réglementaire[32] imposant appuyé par des politiques, des directives, des instructions et d'autres documents ministériels qui proposent des balises, des valeurs, des orientations pour le milieu de l'enseignement, la formation à l'enseignement et la gouverne de l'éducation.

Différents documents d'orientation ont été publiés depuis la parution du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation qui a conduit à la réforme de l'école québécoise[33]. La publication de *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*[34] a été suivie de documents d'orientation portant chacun sur des secteurs particuliers (adaptation scolaire[35], intégration scolaire et éducation interculturelle[36], éducation des adultes et formation continue[37], évaluation des apprentissages[38], etc.).

Plus particulièrement, en ce qui concerne la profession enseignante, il faut prendre en considération la réforme de la formation du personnel enseignant amorcée en 1992[39] et mise à jour, en 2001, dans le document *La formation à l'enseignement : Les orientations — Les compétences professionnelles* qui conduit à une révision des programmes de formation à l'enseignement pour mieux préparer les futurs enseignants à relever les défis de la réforme de l'école québécoise[40].

Le COFPE considère que le temps est venu d'élaborer un cadre de référence éthique en prenant en considération les orientations, les valeurs et les points de repère exprimés dans les documents

---

31. Charte de la langue française; Charte québécoise des droits et libertés de la personne; Code civil; Loi sur l'instruction publique; Loi sur l'enseignement privé; Loi sur la protection de la jeunesse; Loi sur les renseignements personnels et l'accès à l'information; Loi sur le ministère de l'Éducation; Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation; Loi sur les élections scolaires; Loi sur l'enseignement privé; Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic.
32. Règlement sur l'autorisation d'enseigner; Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire; Régime pédagogique de la formation générale des adultes; Régime pédagogique de la formation professionnelle.
33. *Réaffirmer l'école — Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 1997.
34. *L'école, tout un programme — Énoncé de politique éducative*, 1997.
35. *Une école adaptée à tous ses élèves — Politique de l'adaptation scolaire*, 1999.
36. *Une école d'avenir — Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998.
37. *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue*, 2002.
38. *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle*, 2003.
39. *Faire l'école aujourd'hui et demain : Un défi de maître — Renouvellement et valorisation de la profession*, 1992.
40. *Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2001. *Programme de formation de l'école québécoise — Enseignement secondaire, premier cycle*, 2003.

d'encadrement ministériel et gouvernemental. Un tel cadre de référence ne saurait être mené à bien sans une concertation de tous les acteurs de l'éducation, à savoir : le ministère de l'Éducation, les associations syndicales et professionnelles, les organismes scolaires et les établissements universitaires de formation du personnel scolaire.

Un tel partenariat est une condition essentielle à la construction d'un cadre de référence éthique pour tout le milieu de l'enseignement et pour son appropriation par tous les acteurs de l'éducation.

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation et à ses partenaires de s'assurer qu'un cadre de référence éthique sera élaboré en concertation avec tous les acteurs de l'éducation et, qu'à cette fin, seront prises en considération les valeurs, les normes et les balises inscrites dans la Loi sur l'instruction publique et les grands encadrements ministériels.

Il recommande aussi au ministre de l'Éducation de s'assurer que le cadre de référence éthique sera ensuite largement diffusé dans les milieux de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

3.2 Des éléments pour un cadre de référence éthique

3.2.1 Valeurs

Il va sans dire qu'on ne saurait construire un cadre de référence éthique pour la profession enseignante sans prendre en considération les orientations et les valeurs inscrites dans les documents susmentionnés. Les valeurs et les points de repère n'y sont cependant ni rassemblés, ni répertoriés, ni toujours définis de façon cohérente. Certaines de ces valeurs sont réaffirmées et mises en contexte dans le récent énoncé de politique sur l'évaluation des apprentissages qui énumère « les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence[41] ».

D'autres valeurs que certains considèrent d'abord comme des qualités personnelles ou même des vertus, mais qui doivent être partagées par tous les enseignants, sont aussi essentielles pour un agir éthique dans l'enseignement.

Ces valeurs incarnées dans l'intervention pédagogique sont au nombre de huit selon William Hare[42], soit : le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. À ces valeurs, Christiane Gohier ajoute l'authenticité, qualité fondamentale qui contribue au respect de l'autorité enseignante. « L'authenticité doit être entendue ici dans le sens humaniste de congruence pour une personne entre ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ce qu'elle dit

41. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes — Formation générale des adultes — Formation professionnelle*, 2003, p. 9.
42. William HARE, *What makes a good teacher: reflexion on some characteristics central to the educational enterprise*. London (Ontario), The Althouse Press, 1993, 203 p. Cité par Christiane GOHIER, « Mise en échec de la séduction » dans Clermont GAUTHIER et Denis JEFFREY, *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 131-132.

(...). L'authenticité est par ailleurs irréconciliable avec la séduction, quand celle-ci exprime le piège et le leurre[43] ».

Par ailleurs, la démarche d'élaboration du projet éducatif est une occasion privilégiée pour les acteurs de l'école de débattre des valeurs et des enjeux éthiques qui sous-tendent les orientations retenues, le choix des objectifs et les cibles adoptées. La marge de manœuvre laissée à l'établissement pour l'aménagement du programme de formation, notamment pour l'application de la différenciation pédagogique, est aussi un lieu où sont discutés des valeurs et des enjeux éthiques; encore faut-il que les différents acteurs de l'éducation en soient conscients.

Ainsi, la discussion autour de conceptions, de méthodes ou de stratégies pédagogiques, du choix de matériel didactique ou de modes d'évaluation des apprentissages sont autant de situations propices à des tensions, à des malaises, à des résistances et à l'éclosion de conflits entre les personnes, mais aussi de conflits et de tensions chez les individus eux-mêmes.

Dans la perspective d'une éthique de la discussion, l'enseignant est appelé à présenter son point de vue à ses collègues afin de le faire connaître et de proposer les arguments qui le soutiennent. C'est le lieu d'un questionnement où s'échangent et peuvent se confronter des points de vue, des arguments différents, voire divergents, à l'égard d'une même valeur, et cela, en vue de recueillir un large consensus nécessaire à la création d'une communauté éducative.

Mais il arrive que le débat suscité par certaines situations conflictuelles ne puisse conduire à un consensus; un cadre de référence éthique donnerait alors des balises afin d'éviter l'enlisement ou le blocage et permettrait ainsi aux interlocuteurs d'emprunter des arguments d'ordre rationnel plutôt que des arguments d'ordre affectif, les premiers étant plus propices à une prise de décision éclairée. On conviendra cependant que cela est parfois difficile à réaliser comme l'ont démontré des événements récents concernant l'application d'« accommodements raisonnables[44] » en milieu pluraliste.

3.2.2 Obligations, responsabilités et normes

La Loi sur l'instruction publique énonce un certain nombre d'obligations pour l'enseignante et l'enseignant :

> « Il est du devoir de l'enseignant :
> 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
> 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
> 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
> 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;
> 5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;
> 6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

43. Christiane GOHIER. *Ibid.*, p. 132.
44. Parmi les conflits les plus médiatisés, mentionnons le kirpan, le hijab et les lieux de prière.

> 6.1° de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;
> 7° de respecter le projet éducatif de l'école[45] ».

Ces obligations ou devoirs ont un caractère impératif qui n'est pas toujours compris; il serait intéressant qu'une explicitation en soit donnée dans un règlement, par exemple dans l'autorisation d'enseigner.

À ces devoirs s'ajoutent ceux qui sont dictés par la conscience professionnelle. Si le devoir de compétence découle de l'article 22.6 de la Loi sur l'instruction publique et le respect du caractère confidentiel de l'information à laquelle les enseignants ont accès est balisé par la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, d'autres devoirs ne relèvent pas directement de la loi ni de la convention collective. Denis Jeffrey et Clermont Gauthier[46] énumèrent cinq devoirs que doivent remplir les enseignantes et les enseignants : solidarité, distance professionnelle, réserve, confidentialité et vigilance.

La convention collective du personnel enseignant[47] énumère les fonctions, les tâches et les responsabilités du personnel enseignant. Il s'agit encore d'obligations incontournables.

Ces obligations et responsabilités ne se traduisent pas nécessairement en compétences professionnelles précises. Pourtant, la conscience professionnelle dicte d'en faire une référence pour l'exercice professionnel. Elles doivent aussi être prises en considération dans l'élaboration du cadre de référence éthique afin qu'elles contribuent à éclairer la réflexion et la discussion en milieu scolaire.

Enfin, à ces obligations diverses, il faut ajouter des « normes ». « Une norme réfère essentiellement à des manières de se comporter, à des pratiques, à des conduites, à des gestes, à des façons de parler, de s'habiller, etc.[48] » Une norme peut être interprétée et discutée, mais elle doit ensuite être respectée.

3.2.3 Compétences professionnelles

Les compétences professionnelles énoncées dans le document *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles* constituent des balises incontournables pour l'exercice de la profession. Dans cette perspective, elles doivent être diffusées dans le réseau scolaire, faire l'objet d'une appropriation collective et susciter, le cas échéant, la prise de conscience de lacunes à corriger, de manière individuelle ou collective, par des actions de formation continue.

---

45. Loi sur l'instruction publique, article 22.
46. Denis JEFFREY et Clermont GAUTHIER. *Code de déontologie pour la profession enseignante — Pistes de réflexion soumises au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)*, 8 décembre 2002, p. 5.
47. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2000-2002*, 330 p.
48. Denis JEFFREY et Clermont GAUTHIER. *Le défi éthique des enseignants*, 3 octobre 2003, p. 39. Document rédigé pour le COFPE.

Outre le référentiel de compétences, le document ministériel renferme des orientations concernant l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001 : 28-41), le rôle du maître cultivé et sa formation. La réflexion sur l'approche culturelle de l'enseignement, en formation initiale, mais aussi dans le milieu scolaire, serait porteuse d'effets bénéfiques pour la valorisation de la profession enseignante.

Constatant l'importance d'une appropriation du référentiel de compétences professionnelles[49] pour développer la préoccupation éthique dans les milieux de l'enseignement et de la formation à l'enseignement,

le COFPE recommande aux organismes scolaires de s'approprier et d'utiliser le document *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*, notamment pour orienter et déterminer leurs activités d'insertion professionnelle et de formation continue en relation avec la dimension éthique des compétences professionnelles.

3.3 L'effet professionnalisant d'un cadre de référence éthique

Un cadre de référence éthique a un effet professionnalisant parce que les enseignants y trouveront des composantes de leur profession, notamment les finalités et les valeurs de leur profession, mais aussi pour d'autres motifs.

Un cadre de référence éthique contribue à renforcer l'image de la profession et l'identité professionnelle. La force d'un groupe réside dans la prise de conscience de son identité : plus un groupe se reconnaît dans des valeurs communes, plus il s'engagera dans des projets qui en témoignent. Cela pourra aussi entretenir l'estime de soi chez les enseignantes et les enseignants les plus fragilisés par les attaques très médiatisées envers le milieu scolaire.

Un cadre de référence éthique encourage la participation des enseignantes et enseignants à des discussions concernant les enjeux éthiques liés à la pratique de leur profession. Il favorise l'adhésion à une mission commune, à des valeurs partagées et renforce le sentiment d'appartenance à un collectif, ce qui mobilise en vue de relever de nouveaux défis. Loin de s'opposer à l'autonomie professionnelle, un cadre de référence éthique peut y contribuer.

Enfin, parce qu'il est élaboré à partir de la sagesse collective des enseignantes et des enseignants, il soutiendra leur engagement envers la profession.

3.4 Privilégier un cadre de référence éthique à un code de déontologie

La résolution des tensions et des dilemmes éthiques exige le travail en collégialité. Une enseignante ou un enseignant doit être en mesure de justifier ses actes. Un cadre de référence explicite permettrait de dégager des valeurs sur lesquelles on peut appuyer des arguments dans un débat.

---

49. Voir le chapitre 4 pour un examen de la dimension éthique à prendre en considération en formation initiale et en formation continue du personnel enseignant.

Il revient à l'équipe éducative d'un établissement d'enseignement de s'approprier le cadre de référence éthique et d'en déterminer l'articulation adéquate avec les pratiques de son environnement professionnel. Cela pourrait donner lieu, en certains milieux, et pour ne citer que cet exemple, à l'archivage des décisions prises en vue de constituer un répertoire utile comme référence pour résoudre des dilemmes éthiques apparentés ou encore pour assurer un suivi des décisions. Il s'agit là d'un exercice de réflexion fécond pour clarifier les valeurs propres à un milieu scolaire et inspirer le débat d'idées. En effet, on sait que les valeurs prennent une résonance différente selon le contexte social et régional; les tensions et les conflits à gérer et les situations qui interpellent le milieu scolaire n'y sont pas les mêmes et ne se présentent ni sous les mêmes traits, ni avec la même acuité.

Il ne s'agit donc pas de redéfinir l'environnement du travail enseignant, mais de se donner collectivement une culture éthique. Il convient de s'attacher aux principes et aux valeurs de la profession pour créer ou mettre en place des lieux de discussion éthique à l'école. Il ne s'agit pas non plus d'un cadre réglementaire ni d'un cadre juridique, mais d'un cadre de référence qui permet de prendre une décision dans l'incertitude là où aucune contrainte réglementaire n'existe.

Les exigences sociales envers la profession enseignante et celles et ceux qui l'exercent sont élevées. Il n'appartient pas au COFPE de se prononcer sur la pertinence des attentes sociales envers les enseignantes et les enseignants formulées dans les médias et les divers sondages et enquêtes, mais la profession enseignante ne peut faire l'économie de cette réalité, de ce jugement social.

Cela étant dit, les enseignants ont collectivement le devoir de présenter une image publique crédible de leur profession pour conserver le respect de leurs élèves et de leurs interlocuteurs.

Il convient de rappeler que l'adoption d'un cadre de référence éthique ne se substitue d'aucune manière à l'encadrement légal qui s'applique à toute citoyenne et à tout citoyen. À cet égard, tout enseignant sait qu'il doit adopter un comportement public exemplaire et se garder de tout acte répréhensible qui entacherait sa réputation. Certaines décisions récentes[50] de la Cour suprême du Canada nous instruisent quant au comportement public que tout enseignant doit adopter.

Par ailleurs, conformément à la Loi sur l'instruction publique, à la suite de l'examen d'une « plainte au ministre contre un enseignant pour une faute grave commise à l'occasion de l'exercice de ses fonctions ou pour un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la fonction enseignante[51] », le ministre peut, après examen de la plainte par un comité qu'il constitue, « suspendre, révoquer ou maintenir sous conditions l'autorisation d'enseigner de l'enseignant[52] ».

Pour mieux clarifier la notion de cadre de référence éthique, il convient de formuler quelques observations quant à sa portée :

50. Voir Linda LAVOIE. « L'enseignant : un modèle pour la société », *Développements récents en droit de l'éducation*, n° 151, p. 81 à106.
51. Loi sur l'instruction publique, article 26.
52. *Ibid.*, article 34.

- L'éthique implique la capacité de consentement à des valeurs, à des balises, à des normes sociales et professionnelles indispensables pour l'accomplissement de la mission de l'école. Elle fait appel à la responsabilité individuelle et collective.
- Un cadre de référence éthique constitue un outil collectif de réflexion pour encadrer le débat d'idées et la prise de décisions, et non un manuel de questions et réponses pour guider l'agir enseignant au quotidien.
- Un cadre de référence éthique devrait être partagé par tout le personnel enseignant. Il est un soutien à la motivation des enseignantes et enseignants qui sont souvent interpellés par des dilemmes éthiques dans l'exercice de leurs fonctions.
- « Il ne doit pas être conçu (...) comme un outil de construction d'une éthique normative qui pourrait être utilisée pour contraindre, discipliner ou enfermer des enseignants dans un carcan moral démobilisant, ou pour offrir une éthique "alibi" qui justifierait tout et rien.[53] »

Cela étant dit, parce que les enjeux éthiques liés aux pratiques enseignantes concernent les enseignants en tant que collectif, il doit y avoir entente au sujet des valeurs, des principes et des normes qui balisent leurs actions. Enfin, le législateur et la société s'attendent à ce que les enseignantes et les enseignants adhèrent tous aux valeurs fondamentales associées à leur profession.

Le défi que permet de relever un cadre de référence éthique est de fournir des balises pour mener une discussion critique lorsque survient un dilemme, une controverse ou un conflit de valeurs dans l'espace scolaire. C'est aussi un référent pour l'enseignante ou l'enseignant qui doit prendre des décisions dans sa classe au quotidien.

Le COFPE a examiné un certain nombre de documents[54] tantôt intitulés « code d'éthique », tantôt « code de déontologie » pour le personnel enseignant au Canada et aux États-Unis. Ces documents sont souvent constitués d'un amalgame de valeurs, de normes et d'obligations. Peu de documents, parmi ceux qui ont été portés à la connaissance du COFPE, peuvent fonder la réflexion pour un agir éthique collectif et contribuer à développer l'identité professionnelle.

Certains pensent qu'il faut imposer d'autorité une morale du devoir inscrite dans un code de déontologie pour fixer les comportements et régler les problèmes de l'école qui ne sont souvent que l'écho de la réalité sociale et des tensions parfois exacerbées qui y ont cours.

Le COFPE ne partage pas cet avis. L'élaboration d'un code de déontologie ne lui semble pas compatible avec la mission de l'école, le partage des responsabilités et l'esprit de concertation qui découlent de la réforme de l'école québécoise. Il souscrit plutôt à l'examen des limites de l'approche déontologique telles qu'elles sont énoncées par les membres du Réseau interuniversitaire québécois d'éthique et de pratique sociale reproduites ci-dessous :

> Comme le droit et la morale, l'approche déontologique indique des obligations générales, mais se révèle incapable d'amener les personnes à les actualiser systématiquement dans leurs actions particulières et complexes (...) cette approche déontologique axée sur l'action individuelle d'un professionnel ne va pas dans le sens des nouvelles exigences issues du professionnalisme collectif

53 Denis JEFFREY et Clermont GAUTHIER. *Ibid.*, p. 40. Les remarques précédentes sont inspirées du même document.

54. Voir la bibliographie sous Codes d'éthique ou de déontologie.

> proposé aux enseignants (...) [elle] limite la portée du jugement professionnel des enseignants, leur évaluation dans l'action et sur l'action.(...) dans le domaine de l'enseignement, on ne semble pas concevoir les codes de déontologie autrement que comme des moyens de pénaliser les fautes les plus graves, en laissant échapper tout ce qui fait la trame des relations interpersonnelles quotidiennes, les cas particuliers et uniques. Il faudrait donc chercher ailleurs un moyen de préciser des normes de professionnalisme pour les enseignants.[55]

Par ailleurs, l'observation des corps professionnels qui ont l'obligation légale de se doter d'un code de déontologie assorti de sanctions enseigne qu'un code de déontologie, outre qu'il ne garantit aucunement le respect de ses règles, constitue un mécanisme lourd et compliqué et qu'il ne permet pas, en soi, de s'approprier le sens de l'action. C'est la réflexion sur le code qui permet de s'approprier le sens de l'action; ce n'est pas le code lui-même, ni même l'obéissance au code. Il pourrait même arriver qu'un code de déontologie paralyse et empêche l'exercice de la liberté et de la responsabilité.

L'idée qu'on va contrôler par la sanction, par la punition est un autre risque quand la préoccupation éthique se réduit à l'adoption d'un code de déontologie. Le cadre de référence éthique, quant à lui, s'inscrit dans une perspective non juridique; il « aurait plutôt le rôle d'éclairer et de stimuler ceux et celles qui sont déjà enclins à assumer leurs responsabilités en vertu de leur conscience professionnelle[56] »; enfin, il exige l'engagement personnel de chaque enseignante et de chaque enseignant. Ainsi l'éthique pourra se situer au cœur des débats inhérents à la profession enseignante pour permettre la parole qui libère loin des codes institués et imposés.

En effet, comme l'écrit Guy Bourgeault, « l'éthique doit se faire interrogation permanente et débat[57] ». Il ne s'agit donc pas de l'inscrire dans des politiques, directives et codes de déontologie, de l'imposer d'autorité ni de multiplier les comités d'éthique dont on peut interroger l'impact sur le milieu. Ce serait là une institutionnalisation de l'éthique dont le danger serait précisément d'étouffer la conscience éthique collective qui émerge dans certains milieux de l'éducation, et de déresponsabiliser, car « une éthique – instrument – instrument de contrôle et de gestion – est-elle encore une éthique[58]? ».

À la suite de ces chercheurs en éducation, le COFPE considère que l'engagement dans une démarche de conscientisation à la dimension éthique s'inscrit dans une volonté collective de responsabilisation accrue des membres de la profession enseignante, responsabilisation qui est un facteur de revalorisation de la profession. Il s'agit d'une démarche au long cours, mais dont il observe l'émergence en plusieurs milieux. Cette démarche n'est pas étrangère à la recherche de sens dans le travail enseignant.

Le COFPE estime que la *Déclaration de la profession enseignante*[59], qui vient d'être publiée, constitue un engagement qui mérite d'être souligné. Ce texte doit être une invitation à la

---

55. France JUTRAS, Marie-Paule DESAULNIERS et Georges A. LEGAULT. *La question des normes à l'heure de la professionnalisation de l'enseignement au Québec*, p. 25-26.
56. Denis JEFFREY et Clermont GAUTHIER. *Ibid.*, p. 43.
57. Guy BOURGEAULT. *Ibid.*, p. 5.
58. Guy BOURGEAULT. *Ibid.*, p. 5.
59. FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT. *Bulletin de la FSE*, février 2004.

discussion éthique et aux débats dans les établissements d'enseignement en vue d'une prise de parole commune qui engage l'action. Ce texte ne saurait donc demeurer lettre morte.

La *Déclaration* vient rappeler aux enseignantes et aux enseignants que c'est au quotidien que s'exerce leur mission envers les élèves, les collègues, les parents, leur profession et la société.

« L'éducation est un lieu de la parole tenue[60] », mais pour qu'une parole puise être tenue, cela suppose un engagement préalable au nom de valeurs nommées et explicitées.

Le texte de la Fédération des syndicats de l'enseignement se termine par un appel à un meilleur accompagnement et à un soutien de la communauté et de la société; l'école, en effet, a une mission éducative, mais aussi une mission sociale.

Il y a là matière pour susciter la réflexion, les débats et un engagement ferme au quotidien; et il n'y a pas de débats sans que soient interpellées des valeurs.

60. Philippe MEIRIEU. « L'éducation est un lieu de la parole tenue », Entrevue réalisée par Luce BROSSARD, *Vie pédagogique*, n° 74, septembre-octobre 1991, p.4.

CHAPITRE 4

ANCRER LA PRÉOCCUPATION ÉTHIQUE EN FORMATION INITIALE ET EN FORMATION CONTINUE

4.1 Un souci éthique à développer

Se doter d'un cadre de référence éthique est essentiel, certes; mais cela est insuffisant : il faut aussi assurer une formation pertinente aux enseignants, aux futurs enseignants et à tous les acteurs de l'éducation et de la formation à l'enseignement (professeurs et chargés de cours à l'université, superviseurs de stages, directeurs d'établissements d'enseignement, enseignants associés et accompagnateurs d'enseignants débutants). Cette formation devrait permettre d'atteindre au moins trois objectifs :

- Repérer les valeurs qui sous-tendent les interventions pédagogiques et éducatives, les nommer, passer ainsi de ce que l'équipe pédagogique désire faire à ce que chaque enseignant fera et comment il mettra en actes ses valeurs. Cet exercice est très exigeant, car il suscite l'action, engage la responsabilité personnelle, d'abord, et la responsabilité collective, ensuite. L'une et l'autre s'exercent en amont, au cours et en aval de l'action éducative.

- Initier tout le personnel scolaire à une culture éthique et à l'éthique de la discussion. Cette culture éthique a besoin, d'une part, d'un espace de discussion pour débattre des enjeux liés aux pratiques éducatives et, d'autre part, d'une formation à l'éthique de la discussion. C'est aussi l'occasion de réfléchir sur le sens de la profession enseignante, sur les finalités éducatives et les valeurs de l'établissement qui fondent le projet éducatif et qui requièrent un lieu pour s'exprimer et être débattues. Plus les enseignants partagent des valeurs professionnelles explicites, plus l'identité professionnelle sera forte.

- « Ancrer le souci éthique chez tous les partenaire de l'éducation en faisant en sorte que tous deviennent conscients que l'éthique est au cœur même du travail enseignant[61] ».

La construction d'un cadre éthique va faire émerger les valeurs qui sous-tendent l'agir des enseignants en classe et à l'école. Les formateurs d'enseignants, tant à l'université que dans le milieu scolaire, doivent être plus sensibles à la question éthique dans la pratique enseignante. Il va de soi que les enseignants associés doivent développer une préoccupation éthique dont ils peuvent témoigner et qu'ils peuvent expliciter. On comprend l'importance du choix des enseignants associés et des lieux de stages pour l'apprentissage d'attitudes, de valeurs et de comportements éthiques.

---

61. Denis JEFFREY et Clermont GAUTHIER. *Ibid.*, p. 52. Les deux autres objectifs s'inspirent du texte des auteurs.

4.2 Des aspects du référentiel de compétences liés à l'éthique

Rappelons que le COFPE a participé à la consultation ministérielle qui a précédé la publication du document *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* et que, de façon générale, il en approuvait les orientations[62].

Le document a été largement diffusé dans les universités; il doit demeurer à la disposition des formateurs universitaires, professeurs et chargés de cours, des superviseurs universitaires et des enseignants associés ainsi que des futures cohortes d'étudiants, et cela, en version imprimée. Il est beaucoup moins connu dans les milieux scolaires. Pourtant, il devrait faire l'objet d'une appropriation en vue de l'élaboration d'activités de formation continue conformes à l'esprit des orientations retenues pour la formation initiale.

Le document renferme douze compétences[63] dont une compétence particulière en matière éthique. Pour une meilleure compréhension du concept de compétence présenté dans le document ministériel et qui s'inspire d'études récentes sur la question, il convient d'en rappeler les caractéristiques :

« La compétence se déploie en contexte professionnel réel;
La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe;
La compétence se fonde sur un ensemble de ressources;
La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle;
La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle;
La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente;
La compétence constitue un projet, une finalité sans fin. » (MEQ, 2001 : 49-53)

À l'examen du concept de compétence, il ressort que la maîtrise des compétences demeurera un idéal pour la profession et que, pour s'approcher de cet idéal, les enseignantes et les enseignants doivent s'inscrire dans une démarche de formation continue pour atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle, obligation qui leur est faite par la Loi sur l'instruction publique. Dans l'esprit de la réforme de l'école québécoise, cette démarche aurait avantage à se concrétiser par l'engagement personnel dans une communauté de pratique.

Le référentiel de compétences fait de la dimension éthique une compétence particulière qu'il énonce ainsi : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001 : 131, compétence 12). Rappelons-en les composantes :

---

62. COFPE. *Réponse du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant à la consultation ministérielle sur le document « La formation à l'enseignement — Les orientations — Les compétences professionnelles »*, 20 mars 2001, 18 p.
63. Les mêmes compétences ont été retenues dans le document qui s'adresse à la formation à l'enseignement professionnel : *La formation à l'enseignement professionnel — Les orientations — Les compétences professionnelles*, 2001, 218 p.

« Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions;
Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique;
Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés;

Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves;
Respecter les aspects confidentiels de sa profession;
Éviter toute forme de discrimination à l'égard de ses élèves, des parents, des collègues;
Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe;
Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession. » (MEQ, 2001 : 133-134)

Le COFPE constate que la « compétence éthique » ainsi définie pourrait être enrichie d'autres composantes, et que les composantes retenues ne sont pas de même nature ou de même niveau. Il estime que cette « compétence » doit être considérée autrement; plus particulièrement, chacune des compétences professionnelles doit aussi prendre en considération une dimension éthique qu'il n'est pas nécessairement facile de circonscrire. Pour intégrer la dimension éthique dans l'enseignement, il faut d'abord avoir développé certaines compétences du référentiel. À ce propos, il est intéressant de relever très brièvement quelques compétences qui suggèrent de porter une attention particulière à un aspect éthique implicite.

L'étudiant en formation à l'enseignement se prépare à agir en tant que « professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001 : 61, compétence 1). Pour cela, il doit être capable de « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social » (MEQ, 2001 : 67). Cela exige du discernement, une réflexion approfondie, un contexte propice à la discussion et un accompagnement pertinent, mais aussi une familiarisation avec certains éléments de culture, d'histoire des religions et des civilisations, comme cela a été rappelé dans deux recommandations formulées aux universités par le Comité sur les affaires religieuses dans un récent avis[64] au ministre de l'Éducation. Cette réflexion critique amorcée en formation initiale doit se poursuivre au cours de l'insertion dans la profession enseignante et tout au long de la carrière.

Comme l'agir éthique exige souvent d'échanger des points de vue, il sera particulièrement important que l'étudiant en enseignement développe la dimension de la compétence concernant la communication, soit être capable de « prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions » (MEQ, 2001 : 72, compétence 2).

Le COFPE considère que la dimension éthique doit être intégrée dans les activités de formation visées par les compétences langagières et les compétences rattachées à la communication en vue de faciliter l'argumentation dans une langue correcte et respectueuse des personnes et des situations. Des relations interpersonnelles respectueuses des collègues sont primordiales pour la

64. COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *Rites et symboles religieux à l'école – Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, mars 2003, 124 p.

création et le maintien d'un climat de confiance mutuelle, la dispensation d'un enseignement de qualité et l'atteinte des objectifs du projet éducatif de l'école.

Parce que la réforme insiste sur la collégialité dans le travail enseignant, l'agir éthique commande de mettre l'accent sur les valeurs de respect et de coopération qui sous-tendent le développement de la compétence à « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école » (MEQ, 2001 : 113, compétence 9).

De même, « travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (MEQ, 2001 : 119, compétence 10) requiert des habiletés personnelles et sociales en vue de l'obtention d'un consensus nécessaire en maintes situations pédagogiques ou éducatives.

Plus particulièrement, la maîtrise de ces deux dernières compétences exige des acteurs de l'éducation qu'ils prennent conscience des enjeux éthiques sous-jacents à leurs décisions et à leurs actions et qu'ils puissent discuter et argumenter dans le respect des idées d'autrui, convenir de consensus et les respecter, assumant ainsi en collégialité l'application des décisions prises. Par la réforme, le personnel enseignant et l'équipe-école ont obtenu beaucoup plus d'autonomie en matière de choix pédagogiques. Conséquemment, les enseignantes et les enseignants sont sollicités pour expliquer et justifier les actions qu'ils font en classe et dans l'école. Ils doivent être capables d'argumenter quant au sens et à la pertinence de leurs choix devant les élèves, leurs pairs, la direction, les parents et les autres partenaires engagés dans les projets de l'école ou les services aux élèves.

Enfin, le COFPE considère que la compétence concernant la formation continue, soit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001 : 125, compétence 11) est la marque d'une éthique professionnelle; conséquemment, elle est incontournable. Il ne saurait être question de persévérer dans l'enseignement sans un désir de développement personnel et un souci de formation continue, et cela, dès l'entrée dans la profession.

On pourrait démontrer l'importance de l'examen de la dimension éthique de chacune des autres compétences. Ce n'est pas le but poursuivi ici. Un tel examen est cependant essentiel dans la formation à l'enseignement pour que les étudiantes et les étudiants saisissent les exigences de la professionnalisation de l'enseignement et la responsabilisation qui en découle.

Pour le COFPE, il ne s'agit aucunement d'ajouter des cours qui porteraient sur la dimension éthique rattachée à telle ou telle compétence particulière, mais bien de sensibiliser tous les formateurs d'enseignants (professeurs d'université, chargés de cours et superviseurs universitaires, enseignants associés) à l'importance d'intégrer à l'intérieur des cours de psychopédagogie, de didactique et des différentes disciplines ainsi qu'en formation pratique, la dimension éthique sous-jacente au développement de chacune des compétences. À cet égard, les universités doivent s'assurer que tous leurs formateurs aient reçu la formation à l'éthique appropriée à leurs fonctions.

Par ailleurs, le COFPE considère qu'il faut élargir la portée de la compétence éthique et prendre en considération le caractère transversal de la dimension éthique. Il estime que les composantes retenues dans le document ministériel sont trop balisées et qu'elles pourraient orienter trop exclusivement vers l'élaboration d'un code de déontologie. Privilégier cette seule avenue semble au COFPE une orientation réductrice.

En effet, il est plutôt d'avis qu'il faut voir la dimension éthique de l'enseignement comme une disposition à interroger le sens de l'agir pédagogique, à adopter une attitude d'ouverture au savoir et aux êtres humains qui forment l'école et une disposition à connaître les fondements de ses actes et, au besoin, à les remettre en question en ayant toujours à l'esprit la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, mais plus fondamentalement d'accompagner les élèves dans leur développement afin qu'ils deviennent des citoyennes et des citoyens accomplis.

Dans cette perspective,

Le COFPE recommande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) d'être attentif au caractère transversal de la dimension éthique et d'être vigilant en ce qui concerne l'intégration des différents volets de la dimension éthique dans la formation à l'enseignement, d'une part, et d'en faire un examen particulièrement rigoureux au moment de la vérification de la mise en œuvre des programmes dans les universités, d'autre part.

4.3 Développer la réflexion sur l'éthique en formation initiale

Étant donné que la dimension éthique est au cœur de la pratique enseignante et qu'il est difficile d'en expliciter les manifestations dans un contexte social pluraliste, il faut examiner comment la préoccupation éthique est prise en considération dans les programmes de formation à l'enseignement. Trop souvent cette formation porte presque exclusivement sur le respect du secret professionnel ou de la confidentialité. Pourtant, un discernement doit s'établir chez les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement; en effet, des aptitudes et des dispositions particulières sont indispensables pour s'accomplir dans une communauté éducative, notamment un engagement soutenu dans ses études gage d'un intérêt réel pour la formation continue, pas seulement pour le contenu disciplinaire appelé à se développer en certains domaines, mais pour comprendre les jeunes dont ils auront la responsabilité.

À l'université, plusieurs situations pédagogiques amènent à considérer les enjeux éthiques de la profession enseignante. Pour contribuer à la formation du sujet éthique qu'est l'étudiante ou l'étudiant en enseignement, la formation universitaire doit l'amener à cultiver le dialogue, l'esprit critique, l'engagement, la capacité à faire des choix responsables et à s'accomplir dans l'action, l'intérêt de se connaître et de reconnaître ses motivations, la capacité de vivre avec l'incertitude de manière responsable.

Il est primordial que l'étudiant en formation à l'enseignement « réfléchisse sur ses valeurs et les *a priori* sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. À ce propos, l'analyse réflexive, soutenue par des démarches structurées, semble une approche particulièrement indiquée » (MEQ, 2001 : 132).

Il revient aux universités, parce qu'elles décernent les diplômes conduisant au brevet d'enseignement, et notamment aux responsables de programmes de formation à l'enseignement, de s'assurer qu'est prise en considération, dans toutes les activités d'enseignement et de formation, y compris en milieu de stage, la dimension éthique appropriée. À cet égard, le COFPE réitère l'importance d'une véritable approche programme; cela est essentiel à la cohérence de la formation donnée à l'université et au respect des orientations ministérielles.

Le COFPE recommande aux universités, et plus particulièrement aux personnes qui assument la responsabilité et la coordination des programmes de formation à l'enseignement, de veiller à ce que la compétence éthique telle qu'elle est présentée dans les orientations ministérielles, la dimension éthique inhérente aux autres compétences et le cadre de référence éthique (à construire) soient pris en considération dans une approche programme; qu'à cette fin, les universités s'assurent que les conditions d'apprentissage des étudiantes et étudiants ainsi que les approches et les stratégies pédagogiques retenues favorisent l'émergence de la préoccupation éthique et la création de lieux de débats d'ordre pédagogique, disciplinaire et didactique.

Le COFPE recommande aussi aux universités de s'assurer que les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs universitaires et les enseignants associés reçoivent une formation à la dimension éthique appropriée à leurs fonctions d'enseignement, d'encadrement ou d'accompagnement, et cela, après avoir procédé à un examen approfondi du référentiel de compétences présenté dans *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles.*

Dans cette perspective, on comprendra que le cadre de référence éthique devra être diffusé tant à l'université que dans les milieux de pratique et exploité dans le cadre de multiples situations de formation.

4.4 Formation pratique et éthique

Parce qu'ils se déroulent en contexte réel de pratique, les stages constituent un moment privilégié pour proposer et alimenter une réflexion éthique chez les futurs enseignants et enseignantes, notamment à partir de l'examen des règles de l'établissement et des valeurs proposées par les enseignants associés et l'équipe-école. Les stagiaires sont souvent confrontés à des situations conflictuelles. On doit leur fournir l'occasion de faire un retour sur ces situations afin qu'ils puissent s'initier aux règles de l'éthique de la discussion[65] : d'où l'importance d'établir des critères rigoureux pour le choix des enseignants associés et des lieux de stages.

65. « L'éthique de la discussion, dans le contexte scolaire, peut être d'emblée définie comme une délibération critique et un arbitrage entre des valeurs, préalablement définies, pouvant être invoquées pour justifier des idéaux sociaux, des approches pédagogiques, des pratiques éducatives, des règles et règlements scolaires, des conceptions de l'éducation, des positions idéologiques, des interactions avec les élèves, les parents et les membres du personnels scolaire. » Denis JEFFREY et Clermont GAUTHIER, *ibid.*, p. 46.

À ce propos, on ne saurait trop insister sur la qualité de la formation donnée aux enseignants associés[66] qui, depuis la réforme de la formation à l'enseignement de 1992, sont appelés à guider leurs stagiaires « dans l'acquisition progressive des habiletés et de l'éthique relatives à l'enseignement[67] ». Certaines universités proposent déjà, dans leur programme de formation à l'accompagnement des stagiaires, des activités d'apprentissage intégrant certains aspects de la dimension éthique, par exemple la relation au pouvoir[68].

Comme le souligne pertinemment Christiane Gohier, « à l'occasion des stages se pose concrètement la question des valeurs liées au métier d'enseigner, des défis liés au respect des personnes et des finalités éducatives, des devoirs et des limites de la profession enseignante[69] ». Ces questions concernent, entre autres, les relations interpersonnelles y compris les rapports avec les parents d'élèves mineurs inscrits à l'éducation des adultes, le défi rattaché au choix des approches pédagogiques, l'évaluation des apprentissages. Toutes ces questions éthiques se posent aussi à l'enseignant associé et au superviseur de stage. Ce lieu de pratique serait enrichi si les stagiaires et les formateurs en milieu scolaire pouvaient bénéficier d'un cadre de référence éthique.

À la fin de sa formation, le bachelier en enseignement doit « pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors des discussions » (MEQ, 2001 : 72, compétence 2). À cet égard, des occasions nombreuses doivent lui être proposées dans un milieu propice au débat d'idées, et cela, tant en milieu de stage qu'à l'université.

Le COFPE rappelle aux universités qu'elles ont la responsabilité d'accorder toute l'attention nécessaire et de donner aux séminaires de stages et cours assimilés le format propice à l'exercice de la dimension éthique des compétences professionnelles, notamment la qualité de la communication (langue, argumentation et respect des personnes). À cet égard, les doyens, directeurs de départements et responsables de programmes doivent s'assurer d'obtenir, des autorités universitaires, l'allocation budgétaire consentie par le ministère de l'Éducation pour l'encadrement de la formation pratique.

Le COFPE recommande aux universités de réunir les conditions nécessaires à l'apprentissage des différents aspects de la dimension éthique dans les programmes de formation initiale, notamment en créant des lieux de débats et en s'assurant de son approfondissement au cours des stages, des séminaires de stages et des autres activités pédagogiques rattachées à la formation pratique.

---

66. Le COFPE a déjà abordé la question de la formation des enseignantes et des enseignants associés dans ses avis *La mise en place des stages de formation pratique : Sa fragilité et l'importance de sa réussite* (1997) et *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement* (1999). Un avis portant sur la formation pratique à l'enseignement et mettant l'accent sur la formation des enseignantes et enseignants associés est en cours d'élaboration.
67. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement — Les stages*, 1994, p. 11.
68. TABLE MEQ-UNIVERSITÉS. *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, document rédigé par Francine LACROIX-ROY, Michel LESSARD et Céline GARANT, 2003, p. 7.
69. Christiane GOHIER. « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine; un art entre éthique et déontologie », *Enseigner et former à l'éthique*. À paraître aux Presses de l'Université Laval en 2004.

4.5 L'éthique en formation continue

On ne saurait trop insister sur l'exigence de formation continue inscrite dans la Loi sur l'instruction publique[70] et qui fait obligation de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001 : 125-129, compétence 11). Le COFPE estime qu'en matière d'appropriation et de développement de la dimension éthique en milieu scolaire, des efforts devront être consentis par l'équipe éducative, notamment sous le leadership de la direction de l'établissement, pour promouvoir les activités de formation continue pertinentes.

Il convient de souligner que le référentiel de compétences qui devrait servir de cadre pour déterminer les axes de formation continue à privilégier doit être plus largement diffusé dans le milieu scolaire. En effet, il a été élaboré dans le sillage de la réforme de l'école québécoise, et conséquemment, les enseignantes et les enseignants en exercice doivent examiner les lacunes de leur formation, réfléchir aux manières d'être, de faire et d'agir, aux comportements à adopter pour mieux travailler en collégialité, y compris en collaboration avec des collègues non enseignants, et cela, au primaire et au secondaire, mais aussi à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle. Il s'agit d'une exigence éthique pour chaque enseignante et chaque enseignant, mais aussi pour la profession enseignante elle-même.

Le travail d'équipe constitue un élément de compétence professionnelle incontournable; cette obligation vient s'ajouter à la définition du professionnalisme vécu sous le mode individuel, mais qui doit être revu et mis à jour sous le mode collectif. Dans certains milieux, il s'agit d'un changement fondamental à intégrer à la pratique de l'enseignement. Il va sans dire que les enseignantes et les enseignants peu préparés au travail d'équipe, ou qui n'en avaient pas développé l'habitude, doivent apprendre à travailler en collégialité.

Le COFPE constate que les compétences requises pour faire toute la place qui lui revient à la dimension éthique dans les discussions et les débats sur les questions d'ordre pédagogique ou autre qui touchent les membres d'une équipe éducative ne sont pas également partagées et que nombre de débats ne sont pas amorcés de crainte qu'ils ne dégénèrent en confrontations interpersonnelles bien éloignées de l'objet de ces débats. Ce sont de telles situations qui incitent le COFPE à rappeler que le travail de coopération et de collaboration entre les différents acteurs de l'éducation fait appel à un volet éthique qui ne saurait être occulté; il doit plutôt être soutenu.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants pourront prendre conscience des normes professionnelles qu'ils partagent et mesurer la distance qui les sépare à propos du sens donné à certaines valeurs, mieux comprendre la nécessité de se référer à des balises éthiques reconnues pour prendre des décisions éclairées et les justifier, saisir la nécessité d'un cadre de référence éthique pour guider leur pratique pédagogique et leur conduite professionnelle.

Les enseignantes et les enseignants doivent aussi développer une préoccupation quant à l'impact, à moyen ou à long terme, de décisions prises au quotidien, prendre le temps d'examiner leur pratique pédagogique, de l'interroger et d'adopter la posture du praticien réflexif, c'est-à-dire

70. Loi sur l'instruction publique, article 22.6 : « prendre les moyens appropriés qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ».

d'adopter une posture d'autorégulation professionnelle. Quelle que soit la forme que prendra cet exercice de réflexion sur la pratique enseignante (récit de pratique, retour rétrospectif, autobiographie professionnelle, plan de perfectionnement, portfolio, participation à un projet de recherche, etc.), elle aura avantage à s'inscrire dans une démarche collective de formation continue que le cadre de référence éthique appelle.

Même si le document portant sur les orientations ministérielles n'est pas exhaustif dans son relevé des composantes de la dimension éthique, d'une part, et que le degré de maîtrise attendu à l'entrée dans la profession pour chacune des douze compétences doit être évalué et validé pour prendre en considération les exigences de la qualité de l'enseignement, d'autre part, il convient d'examiner attentivement ce document, car tous les acteurs de l'éducation ont le devoir de se donner l'information appropriée, de corriger les lacunes de leur formation et de se tenir à jour. Il va sans dire que les enseignantes et les enseignants doivent être au fait de la réforme de l'école québécoise et de ses incidences sur leur propre pratique. Cela aussi est une exigence éthique.

Dans ce contexte, les plans de formation continue des établissements d'enseignement seront appelés à mettre l'accent sur la dimension collective de la formation, notamment pour ce qui concerne l'apprentissage et le perfectionnement en matière de communication pour assurer la pertinence des débats et le respect des personnes. À cet égard, une concertation entre les universités et les milieux scolaires est un élément incontournable.

Enfin, il faut rappeler que le renouvellement important du personnel enseignant accroît les besoins de formation continue tant des enseignants associés et accompagnateurs que des enseignants en insertion professionnelle. Dans cette perspective, le COFPE considère qu'il est impératif de faire une place à la pratique réflexive de l'enseignement en formation continue et, en priorité, dans les activités de formation et de soutien destinées aux enseignants associés responsables des étudiants stagiaires en enseignement ainsi qu'aux enseignants accompagnateurs de la relève enseignante.

Devant ces constats,

le COFPE recommande aux organismes scolaires et aux établissements d'enseignement de favoriser l'appropriation et la compréhension du référentiel de compétences, notamment de la dimension éthique, par tout le personnel scolaire et, le cas échéant, de proposer des activités de formation continue pertinentes, et cela, avec la collaboration des universités; à cet égard, il recommande aux universités de réaliser des recherches sur la question de la dimension éthique dans l'enseignement;

le COFPE recommande aussi aux organismes scolaires et aux directions d'établissement d'enseignement de prendre en considération les exigences du référentiel de compétences pour la dotation, la supervision pédagogique et l'évaluation de leur personnel.

Étant donné l'incidence de la réforme de l'école québécoise sur la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant, il convient de poursuivre la réflexion sur la question du degré de maîtrise de la compétence éthique à l'entrée dans la profession enseignante certes, mais surtout sur le développement de la dimension éthique dans le milieu scolaire, et cela, en

prenant en considération les exigences concernant la qualité de l'enseignement, qui sont devenues incontournables dans un contexte d'internationalisation.

Il s'agit là de questions qui touchent la dimension éthique dans la formation à l'enseignement et la profession enseignante.

CHAPITRE 5

FAIRE ÉVOLUER L'ÉTHIQUE DANS LE MILIEU SCOLAIRE

5.1 Rendre possible le débat d'idées

La pratique pédagogique repose sur des valeurs et des « normes » qui sont propres à la profession enseignante. La discussion critique et le débat d'idées favorisent leur explicitation. Le fait de rendre explicites des valeurs ou des normes communes permet de les clarifier et de les adapter aux situations concrètes. C'est pourquoi il importe que soit consenti du temps pour la discussion sur les questions éthiques qui ouvre au partage d'idées, notamment sur le sens et la portée des valeurs pédagogiques qui animent les membres de l'équipe-école.

Argumenter exige du temps et des compétences particulières; justifier une décision commande de confronter son argumentation à celle d'autrui. C'est là une exigence trop souvent méconnue de la profession et du professionnalisme collectif qui caractérise l'enseignement. Il ne s'agit plus seulement de prendre des décisions individuellement; de plus en plus, il faut mettre l'accent sur le travail en collégialité, la prise de décision commune et l'obligation qu'a l'école de rendre des comptes à sa communauté.

Lorsque surviennent une controverse, un dilemme, une situation problématique ou une question relevant d'un conflit de valeurs ou lorsqu'il y a nécessité de prendre des décisions éclairées, alors les règles ou les balises inscrites dans un cadre de référence éthique peuvent guider la discussion et le débat.

Dans une institution démocratique, la discussion permet de reconsidérer ses positions et de s'en distancier, en rendant ainsi possible l'examen pour fonder ses actions au quotidien. Elle est aussi une ouverture à la prise en considération d'autres points de vue, voire à la remise en question de son propre point de vue.

De plus, la discussion, qui favorise l'interrogation et la prise de parole dans le respect d'autrui, permet de clarifier des convictions implicites qui, souvent, bloquent une discussion et nuisent à la participation de certains membres de l'équipe-école à la prise de décision qui les concerne tous et, conséquemment, à l'établissement d'un consensus ou d'une décision rationnelle. Une discussion critique permet souvent d'éviter la diffusion de propos sans fondement ou de propos qui peuvent entraîner des malentendus, des oppositions non fondées, voire des exclusions.

Enfin, outre qu'elle permet d'ancrer le souci éthique chez tous les membres du personnel enseignant, la discussion éthique encourage la formation d'une communauté de pratique, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à une identité commune.

5.2 Une culture éthique pour le milieu scolaire

Les acteurs de l'éducation ne peuvent sous-estimer les enjeux éthiques sous-jacents à la prise de décision tant au conseil d'établissement, au sein de l'équipe pédagogique que dans les différentes instances de l'organisme scolaire. Les décisions prises ne peuvent l'être seulement à l'aune

d'objectifs d'ordre budgétaire ou administratif ou, encore, d'objectifs rattachés à des critères de performance. Toute décision a une incidence directe ou indirecte sur la qualité de la pédagogie et, conséquemment, sur la réussite scolaire, même si cela ne peut pas toujours être évalué ni mesuré à court terme.

L'agir enseignant au quotidien est inspiré de la conscience professionnelle. Toutefois, l'intégration du souci éthique dans la prise de décision en collégialité est une démarche longue et difficile, et cela exige du temps. En effet, s'interroger à l'intérieur d'une démarche collective, développer le souci éthique au sein de l'équipe-école et l'intégrer dans un processus de prise de décision en collégialité, tout cela constitue un changement à introduire dans la culture d'un établissement d'enseignement ou d'un organisme scolaire, particulièrement dans les milieux qui ont une vision pragmatique de la prise de décision. Le changement de culture proposé privilégie le développement d'une vision à plus long terme et l'instauration d'une communauté de pratique. Prendre le temps d'examiner les différents points de vue est primordial pour le développement de la prise de décision rationnelle, qu'il s'agisse d'une décision individuelle ou collective.

Comment aider un élève ayant un handicap sans que l'aide particulière apportée le soit au détriment des autres élèves? Quelle est la latitude d'une enseignante ou d'un enseignant à l'égard de l'aménagement d'un programme de formation pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique et ainsi prendre en considération les caractéristiques de ses élèves? Qu'est-ce qu'un aménagement ou un « accommodement raisonnable » et y a-t-il une seule réponse à cette question? Ce ne sont là que quelques exemples de questions pour lesquelles les solutions sont plurielles au sein d'un établissement d'enseignement ou d'un organisme scolaire.

Dans le cadre de la décentralisation où chacun des établissements assume de nouvelles responsabilités, et considérant la professionnalisation de l'enseignement, la mise en place d'une culture de la discussion apparaît déterminante pour la qualité des services éducatifs dispensés par les établissements d'enseignement.

Il convient ainsi de permettre, par des moyens divers, notamment au cours d'ateliers de discussion, de journées pédagogiques, de tables de concertation, la mise en place d'une culture éthique dans la prise de décision au quotidien et à tous les échelons du système scolaire et, pour cela, des aménagements doivent être faits.

Le COFPE recommande aux organismes scolaires d'accorder à la dimension éthique toute l'importance qui doit lui revenir sur le terrain de la pratique pédagogique et des interrelations entre tous les acteurs de l'éducation (direction d'établissement, personnel enseignant et personnel professionnel non enseignant, personnel technicien et autres intervenants du milieu scolaire) et de s'assurer que les moyens et les ressources nécessaires sont déployés pour contribuer au développement du souci éthique chez tous ces acteurs.

Des organismes scolaires se sont dotés de codes d'éthique et de déontologie, mais ils se rendent compte que ces instruments qui balisent leur pratique ne prévoient pas toutes les situations, d'une part; et ce qui y est défini ne constitue pas nécessairement la meilleure solution, d'autre part. Des

responsables du milieu scolaire commencent à considérer l'importance de la délibération éthique comme outil pour une saine démocratie scolaire[71].

La prise de décision doit être fondée sur des motifs raisonnables et non arbitraires, ce qui ne va pas de soi quand le décideur (directeur d'établissement, cadre scolaire, enseignant, responsable syndical, etc.) se retrouve seul avec sa conscience dans un monde où domine le relativisme et où l'on prêche la tolérance entre les différents systèmes de valeurs. Une prise de conscience de la question est amorcée dans certains milieux : la réflexion critique doit se frayer un chemin à travers les exigences de rentabilité tous azimuts.

La fidélité à la mission éducative exige d'utiliser des approches éthiques; les obligations qui découlent de la réforme de l'école québécoise rendent encore plus pressant d'associer la dimension éthique dans les nouvelles façons de travailler en collaboration avec les collègues, notamment quand il est question du projet éducatif et du plan de réussite qui doivent amener l'équipe éducative à réfléchir sur ses valeurs et ses motivations.

De ce point de vue, le rôle de « leader » que doit jouer la direction de l'établissement ne saurait être trop souligné. Il lui revient de s'assurer que dans les activités en classe ainsi que dans les interrelations entre les acteurs de l'école et entre ceux-ci et les élèves, le souci d'attitudes et de comportements éthiques est toujours présent et trouve son accomplissement. Il ne s'agit pas d'un simple discours à répéter : en beaucoup de milieux, il s'agira d'amorcer un changement culturel profond.

Il convient d'insister sur les responsabilités que doivent assumer les directrices et directeurs d'établissement. On assiste à un renouvellement du personnel de direction et les nouveaux titulaires de ces postes ont parfois une courte expérience de l'enseignement. Ils n'ont pas nécessairement fait carrière dans le même ordre d'enseignement ni dans le même secteur; parfois, leur nouveau milieu professionnel diffère fortement de celui où ils ont enseigné (milieu multiethnique, classes d'immersion, passage d'un milieu urbain à un milieu rural, etc.). Bref, nombreux sont les directeurs et les directrices d'établissement qui ont besoin d'une bonne formation, mais aussi d'un accompagnement, notamment sous forme de mentorat, et cela, pour assurer leur persévérance dans leurs nouvelles fonctions et permettre cette prise en compte du souci éthique.

Le COFPE estime que les responsabilités rattachées à la direction d'un établissement d'enseignement commandent que la formation donnée aux directrices et aux directeurs prennent en considération l'approfondissement du référentiel de compétences, et cela, tout particulièrement en vue d'un engagement pour une culture éthique en milieu scolaire.

71. Dany RONDEAU. « La délibération éthique, un outil pour la démocratie scolaire », *Le point en administration scolaire*, automne 2003, p. 18-19.

CONCLUSION

En adoptant le présent avis, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant ne prétend pas avoir trouvé la solution définitive à la question de l'éthique dans le milieu de l'enseignement.

Il souhaite cependant avoir contribué à apporter quelques pistes de réponse au besoin actuel de repères éthiques dans la profession enseignante. Il tient cependant à rappeler que la question de l'éthique concerne autant la société que le milieu de l'éducation et que l'école s'inscrit à l'intérieur de la mouvance sociale.

Le COFPE estime avoir démontré l'ampleur des questions éthiques et il aura fait œuvre utile si son avis devait inciter tous les acteurs de l'éducation, ceux des milieux de la formation à l'enseignement et ceux des milieux scolaires, à se préoccuper davantage de l'agir éthique.

C'est ainsi que les recommandations qu'il a formulées se situent dans le partage des responsabilités entre tous les acteurs de l'éducation.

« L'éducation est un lieu de la parole tenue », soutient Meirieu. La réforme de l'école québécoise engage tous les membres de la communauté éducative à chercher les moyens de développer l'éthique professionnelle chez les formateurs d'enseignantes et d'enseignants, le personnel enseignant, les cadres scolaires et les autres acteurs de l'éducation en vue de mieux accomplir la mission de l'école.

C'est dans ce contexte que le défi de l'éthique dans la profession enseignante doit être collectivement reconnu et assumé. Et cela peut exiger du courage : le courage de se mettre à l'œuvre et celui de persévérer.

ANNEXE 1

RECOMMANDATIONS

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation d'énoncer clairement et, au besoin, de rappeler que l'éducation appartient à la mission sociale de l'État, que la réussite scolaire et éducative est une responsabilité partagée par tous les acteurs de l'éducation et que ces derniers doivent être soutenus par les parents et la communauté dans laquelle l'école s'insère. (2.1)

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer qu'est mise à la disposition de tous les membres des conseils d'établissement une formation de base commune comportant une sensibilisation aux aspects éthiques de la communication, de la délibération et de la prise de décision, et d'en confier la mise en œuvre aux organismes scolaires. (2.3)

Le COFPE recommande aux associations syndicales de promouvoir, auprès de leurs membres, la réflexion sur l'engagement professionnel et, à l'occasion, de rappeler la responsabilité personnelle et collective de ceux-ci pour l'accomplissement de la mission de l'école. (2.4)

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation et à ses partenaires de s'assurer qu'un cadre de référence éthique sera élaboré en concertation avec tous les acteurs de l'éducation et, qu'à cette fin, seront prises en considération les valeurs, les normes et les balises inscrites dans la Loi sur l'instruction publique et les grands encadrements ministériels. (3.1)

Le COFPE recommande aussi au ministre de l'Éducation de s'assurer que le cadre de référence éthique sera ensuite largement diffusé dans les milieux de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. (3.1)

Le COFPE recommande aux organismes scolaires de s'approprier et d'utiliser le document *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*, notamment pour orienter et déterminer leurs activités d'insertion professionnelle et de formation continue en relation avec la dimension éthique des compétences professionnelles. (3.2.3)

Le COFPE recommande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) d'être attentif au caractère transversal de la dimension éthique et d'être vigilant en ce qui concerne l'intégration des différents volets de la dimension éthique dans la formation à l'enseignement, d'une part, et d'en faire un examen particulièrement rigoureux au moment de la vérification de la mise en œuvre des programmes dans les universités, d'autre part. (4.2)

Le COFPE recommande aux universités, et plus particulièrement aux personnes qui assument la responsabilité et la coordination des programmes de formation à l'enseignement, de veiller à ce que la compétence éthique telle qu'elle est présentée dans les orientations ministérielles, la dimension éthique inhérente aux autres compétences et le cadre de référence éthique (à construire) soient pris en considération dans une approche programme; qu'à cette fin, les

universités s'assurent que les conditions d'apprentissage des étudiantes et étudiants ainsi que les approches et les stratégies pédagogiques retenues favorisent l'émergence de la préoccupation éthique et la création de lieux de débats d'ordre pédagogique, disciplinaire et didactique. (4.3)

Le COFPE recommande aussi aux universités de s'assurer que les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs universitaires et les enseignants associés reçoivent une formation à la dimension éthique appropriée à leurs fonctions d'enseignement, d'encadrement ou d'accompagnement, et cela, après avoir procédé à un examen approfondi du référentiel de compétences présenté dans *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. (4.3)

Le COFPE recommande aux universités de réunir les conditions nécessaires à l'apprentissage des différents aspects de la dimension éthique dans les programmes de formation initiale, et notamment en créant des lieux de débats et en s'assurant de son approfondissement au cours des stages, des séminaires de stages et des autres activités pédagogiques rattachées à la formation pratique. (4.4)

Le COFPE recommande aux organismes scolaires et aux établissements d'enseignement de favoriser l'appropriation et la compréhension du référentiel de compétences, notamment de la dimension éthique, par tout le personnel scolaire et, le cas échéant, de proposer des activités de formation continue pertinentes, et cela, avec la collaboration des universités; à cet égard, il recommande aux universités de réaliser des recherches sur la question de la dimension éthique dans l'enseignement. (4.5)

Le COFPE recommande aussi aux organismes scolaires et aux directions d'établissement d'enseignement de prendre en considération les exigences du référentiel de compétences pour la dotation, la supervision pédagogique et l'évaluation de leur personnel. (4.5)

Le COFPE recommande aux organismes scolaires d'accorder à la dimension éthique toute l'importance qui doit lui revenir sur le terrain de la pratique pédagogique et des interrelations entre tous les acteurs de l'éducation (direction d'établissement, personnel enseignant et personnel professionnel non enseignant, personnel technicien et autres intervenants du milieu scolaire) et de s'assurer que les moyens et les ressources nécessaires sont déployés pour contribuer au développement du souci éthique chez tous ces acteurs.(5.2)

ANNEXE 2

Membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

PRÉSIDENTE: **Madame Lorraine Lamoureux**
Cadre responsable de la coordination des stages,
de l'insertion professionnelle et du
perfectionnement du personnel enseignant
Commission scolaire de Laval

MEMBRES :

Madame Marie-Andrée Beaulieu
Enseignante à l'éducation des adultes
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Madame Martine Boivin
Enseignante au primaire
Commission scolaire de Laval

Madame Nadine Descamps-Bednarz
Professeure titulaire
Département de mathématiques
Université du Québec à Montréal

Madame Julie Desjardins
Professeure agrégée
Responsable du Baccalauréat en
enseignement au préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke

Madame Christine Fernandes
Étudiante
Université de Montréal

Madame Patricia Gagnon
Coordonnatrice à l'éducation
préscolaire et à l'enseignement primaire
et secondaire
Commission scolaire des Affluents

Monsieur Ronald Hughes
Conseiller
Association provinciale des enseignantes
et enseignants du Québec

Monsieur Simon Julien
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire de Portneuf

Madame Pauline Ladouceur
Enseignante au primaire
Commission scolaire Marie-Victorin

Monsieur Jacques Latulippe
Enseignant en formation
professionnelle
Commission scolaire de la Région-
de-Sherbrooke

Madame Normande Lemieux
Présidente
Comité d'agrément des
programmes de formation à
l'enseignement (CAPFE)

Monsieur Paul-André Martin
Professeur
Unité d'enseignement et de recherche
en sciences de l'éducation
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue

Madame Francine Pâlin
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Patriotes

Madame Joanne Simoneau-Polenz
Directrice d'école
Commission scolaire
Lester-B.-Pearson

Madame Sylvie Turcotte
Directrice
Direction de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation

Secrétaire-coordonnatrice : **Madame Joce-Lyne Biron**
2004-03-12

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF). *Éducation et francophonie.* Vol. XXX, n° 1, printemps 2002 : « Les finalités de l'éducation », [En ligne], [www.acelf.ca/revue/xxx-1/index.html].

BISAILLON, Robert. « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation : La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants*, Vol. XIX, n° 1, 1993, Numéro thématique, p. 225-232.

BOUTET, Marc et Nadia ROUSSEAU (dir.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, 244 p.

BOURGEAULT, Guy. *Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation*, 2002, 12 p.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (CSQ). *Déclaration de principes sur l'éducation*, édition révisée, 2000, 16 p.

CENTRE D'ANIMATION DE DÉVELOPPEMENT ET DE RECHERCHE EN ÉDUCATION (CADRE). *Pour le développement d'une compétence éthique*, octobre 1996, 50 p.

CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE (CRIFPE). *Formation et profession,* Vol. 9, n° 1, décembre 2002.

CODES D'ÉTHIQUE OU DE DÉONTOLOGIE

ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION (the). *Code of Professional Conduct*, [En ligne], 2003, [http://www.teachers.ab.ca], (31 décembre 2003).

BC COLLEGE OF TEACHERS. *Standards for the Education, Competence and Professional Conduct of Educators in British Columbia*, novembre 2003, 22 p.

BRITISH COLUMBIA TEACHERS' FEDERATION. *Code of Ethics*, [En ligne], [http://www.bctf.ca], 12 mars 2003.

GEORGIA PROFESSIONAL STANDARDS COMMISSION. *The Code of Ethics for Educators*, [En ligne], [www.gapsc.com/professional/Pratices/NEthics.asp].

INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION. *Déclaration sur l'éthique professionnelle.* Document adopté au 3e Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation réuni à Jomtiem (Thaïlande), du 25 au 29 juillet 2001, [http://www.ei-ie.org/congress2001/fethics.htm].

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *Code of Ethics of the Education Profession*. Washington (D.C., USA), [En ligne], 2003, [http://home.nea.org].

NEWFOUNDLAND AND LABRADOR TEACHERS' ASSOCIATION. *Act By-laws & Code of Ethics*, [En ligne], [http://www.nlta.nl.ca], p. 31-33.

NOVA SCOTIA TEACHERS' UNION. *Handbook for Beginning Teachers, Appendix H — Code of Ethics*, mai 2001, 7 p.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Normes d'exercice de la profession enseignante*. [En ligne], [http://www.oct.ca].

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Normes de déontologie de la profession enseignante*. [En ligne], [http://www.oct.ca].

SASKATCHEWAN TEACHERS' FEDERATION. *Code of Ethics*, janvier 2001, 36 p. [En ligne], [http://www.stf.sk.ca]

SOCIÉTÉ DE PÉDAGOGIE ROMANDE. *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de* la *SPR*, [En ligne], 2000, [http://agora.unige.ch/ctie/educateur/code/htm].

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Réponse du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au document de consultation de l'Office des professions du Québec intitulé « La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants »*, Québec, 14 mai 2002.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Offrir la profession en héritage – Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, 2002, 86 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, 1999, 92 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *La mise en place des stages de formation pratique : Sa fragilité et l'importance de sa réussite*, 1997, 15 p.

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente* (2000-2002), Québec, mai 2000, 332 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *Rites et symboles religieux à l'école — Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, mars 2003, 124 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 — Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires – Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec, 1996, 90 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec, 1991, 58 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Les Publications du Québec, 1990, 54 p.

DESAULNIERS, Marie-Paule et autres. *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, 236 p.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE). « Déclaration de la profession enseignante » dans *Bulletin de la FSE*, [En ligne], [www.fse.qc.net], février 2004, 6 p.

GAUTHIER, Clermont et Denis JEFFREY (dir.). *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, 223 p.

GOHIER, Christiane et autres. *L'enseignant : un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 174 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION :

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec — Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à *l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*, 2003, 134 p.

Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle, 2003, 68 p.

Programme de formation de l'école québécoise — Enseignement secondaire, premier cycle, 2003, 580 p.

Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue, 2002, 42 p.

La formation à l'enseignement : Les orientations — Les compétences professionnelles, 2001, 254 p.

Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire et enseignement primaire, 2001, 352 p.

Une école adaptée à tous ses élèves, 1999, 52 p.

Une école d'avenir — Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998, 48 p.

Réaffirmer l'école — Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, 152 p.

L'école, tout un programme — Énoncé de politique éducative, 1997, 40 p.

La formation à l'enseignement — Les stages, 1994, 20 p.

Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître — Renouvellement et valorisation de la profession, 1992, 21 p.

HÉBERT, Yvonne. *La formation du personnel enseignant dans une économie fondée sur le savoir : Synthèse d'un débat critique* — Rapport sur le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 « Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures ». Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE). Québec, Université Laval, 22-23 mai 2001, 29 p.

JEFFREY, Denis. *La morale dans la classe*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, 224 p.

JEFFREY, Denis et Clermont GAUTHIER. *Le défi éthique des enseignants*. Document rédigé pour le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), Québec, 3 octobre 2003, 61 p.

JEFFREY, Denis et Clermont GAUTHIER. L'éthique des enseignants – Rapport de recherche portant sur les orientations et les recommandations visant la création d'un code d'éthique en *enseignement* (Rapport soumis au COFPE). Québec, Université Laval, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 10 juillet 2003, 82 p.

JEFFREY, Denis et Clermont GAUTHIER. *Code de déontologie pour la profession enseignante. Pistes de réflexion soumises au COFPE*, 8 décembre 2002, 13 p.

JUTRAS, France, Marie-Paule DESAULNIERS et Georges A. LEGAULT. *La question des normes de pratique à l'heure de la professionnalisation de l'enseignement au Québec*, 2002, 30 p.

LAVOIE, Linda. « L'enseignant : un modèle pour la société », *Développements récents en droit de l'éducation*, Barreau du Québec (Service de la formation permanente), Cowansville, Les Éditions Yvon Blais, n° 151, 2001, p. 81-106.

LEGAULT, Georges A. « La place de l'éthique dans la gestion du changement en éducation » dans *Le point en administration scolaire*. Vol. 3, n° 3, printemps 2001, p.21-25.

LEGAULT, Georges A. *Professionnalisme et délibération éthique — Manuel d'aide à la décision responsable*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 290 p.

LEGAULT, Georges A. « Les codes : une tension entre le droit et l'éthique », *Enjeux de l'éthique professionnelle*, tome 2 : *L'expérience québécoise*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 37-71.

Le point en administration scolaire, Vol. 3, n° 3, printemps 2001.

LESSARD, Claude. « Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement », *Vie pédagogique*, 1991, n° 71, p. 18-23.

LOIS ET RÈGLEMENTS DU QUÉBEC

Charte des droits et libertés de la personne, L.R.Q., c. C-12.

Code civil du Québec, L.Q., 1991, c. 64.

Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, L.R.Q., c. A-2.1.

Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q., c. E-9.1.

Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, mise à jour du 5 août 2003.

Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic, L.R.Q., c. R-8.2.

Loi sur les compagnies, L.R.Q., c. C-38.

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, 2000, G.O. 2, 3429.

Règlement sur l'autorisation d'enseigner, 1997, G.O. 2, 5624.

LORIMIER, Jacques de. « La compétence éthique : un apprentissage fondamental », *Vie pédagogique*, n° 73, mai-juin 1991, p. 8-9.

MAUDUIT, Jean-Bernard. *Le territoire de l'enseignant — Esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Paris, Klincksieck, 2003, 192 p.

MEIRIEU, Philippe. « Éduquer : un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" », *Pédagogie collégiale*, Vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32-40.

MEIRIEU, Philippe. « L'éducation est un lieu de la parole tenue », Entrevue réalisée par Luce Brossard, *Vie pédagogique*, n° 74, septembre-octobre 1991, p. 4-8.

MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer — Éthique et* pédagogie, Paris, ESF, 1991, 200 p.

NOËL, Jack. « L'analyse des pratiques éducatives », *Recherche et formation*, n° 24 : *Conscience éthique et pratiques professionnelles*, Institut national de recherche pédagogique, 1997, p. 49-69.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. *Avis sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*, Québec, décembre 2002, 88 p.

PERRENOUD, Philippe. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1999, 192 p.

RONDEAU, Dany. « La délibération éthique, un outil pour la démocratie scolaire », *Le point en administration scolaire*, automne 2003, p. 18-19.

ROY, Claude. « Une éthique pour l'enseignement ? », *Pédagogie collégiale*, Vol. 12, n° 3, mars 1999, p. 26-28.

TABLE MEQ-UNIVERSITÉS. *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Document rédigé par LACROIX-ROY, Francine, Michel LESSARD et Céline GARANT, 2003, 30 p. et 8 annexes.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC. *Réseau*, dossier éthique : « Jusqu'où peut-on tricher ? », printemps 2003, p. 12 à 23.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE. *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Étude commanditée par la Table MEQ—Universités, Québec, mai 2000, 76 p.

Comité d'orientation
de la formation du
personnel enseignant
Québec

97-2143